

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Enquête sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et
en relations humaines au Québec

Par

Sabrina Dorceus

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae doctor (Ph.D.)

Doctorat en éducation

Avril 2019

© Sabrina Dorceus, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Enquête sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et
en relations humaines au Québec

Sabrina Dorceus

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____	Président du jury
Doyen Serge Striganuk	

_____	Directeur de recherche
Professeur Yann Le Corff	

_____	Codirecteur de recherche
Professeur Éric Yergeau	

_____	Membre du jury interne
Professeur Olivier Laverdière	

_____	Membre du jury externe
Professeure Nathalie Parent	

_____	Membre du jury externe
Professeure Lise Lachance	

Thèse acceptée le 15 août 2019

SOMMAIRE

L'évaluation psychométrique, définie comme étant la mesure de caractéristiques psychologiques à l'aide d'outils standardisés et objectifs, soit les instruments psychométriques, joue un rôle important dans la qualité des services rendus à une diversité de clientèles dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Il importe donc de s'intéresser aux pratiques d'évaluation psychométrique des personnes praticiennes du domaine, plus particulièrement les conseillers et conseillères d'orientation (c.o.), les psychologues ainsi que les psychoéducateurs et psychoéducatrices (ps. éd.) considérant la place qu'occupe l'évaluation psychométrique dans leur pratique. Dans la foulée des modifications apportées par la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (Office des professions du Québec, 2013), il est d'autant plus important d'examiner les pratiques évaluatives réalisées auprès de clientèles vulnérables. Une recension des écrits scientifiques révèle toutefois un manque de données récentes et détaillées sur les pratiques d'évaluation psychométrique des groupes professionnels visés qui tiennent suffisamment compte des diverses variables contextuelles (p. ex. : l'appartenance professionnelle, le milieu de travail, et la clientèle desservie) et cognitives (les représentations sociales liées aux approches d'évaluation) potentiellement associées à celles-ci.

L'objectif général de la présente thèse est de brosser un portrait détaillé des pratiques en matière d'évaluation psychométrique des c.o., des psychologues et des ps. éd. oeuvrant au Québec. Pour ce faire, ces derniers ont été sollicités par l'entremise de leurs ordres professionnels respectifs, de quelques associations professionnelles et des réseaux sociaux de l'équipe de recherche pour participer à une enquête par questionnaire en ligne entre les mois de novembre 2016 et mars 2017.

Les trois articles de thèse abordent chacun un objectif spécifique en lien avec les pratiques des groupes professionnels visés en matière d'évaluation psychométrique au Québec. Le premier article porte sur les pratiques évaluatives relatives au projet de Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la

santé mentale et des relations humaines. Des analyses descriptives, corrélationnelles et de variance, réalisées sur un échantillon de 392 c.o., 243 psychologues et 90 ps. éd., ont d'abord permis de constater que les modifications apportées au Code des professions semblent avoir eu un moindre impact sur les pratiques évaluatives des trois groupes professionnels visés que ce qui était pressenti. Considérant la réserve de nouvelles activités d'évaluation pour les c.o. et les ps. éd., ces deux groupes professionnels perçoivent toutefois plus de changements par rapport à leurs pratiques évaluatives que les psychologues, notamment en ce qui concerne la nature des activités d'évaluation exercées, les instruments d'évaluation utilisés, les opportunités de collaboration interprofessionnelle et la façon de structurer le processus d'évaluation. On observe également un degré d'appropriation des activités d'évaluation réservées relativement faible chez les groupes professionnels visés en termes de fréquence d'exercice et de sentiment de compétence. Ces deux variables montrent d'ailleurs une corrélation positive élevée pour la majorité des activités réservées aux c.o., psychologues et ps. éd. Il reste que le faible degré d'appropriation des activités d'évaluation réservées soulève un questionnement par rapport à l'adéquation entre les besoins d'évaluation et l'offre de services. En outre, les activités réservées semblent davantage ancrées dans la pratique des psychologues et des personnes professionnelles œuvrant auprès de clientèles ciblées par les modifications apportées au Code des professions, telles que les individus présentant des troubles du développement et une déficience intellectuelle. L'appartenance professionnelle et la nature des clientèles desservies émergent ainsi en tant que facteurs déterminants des pratiques en lien avec les activités d'évaluation réservées.

Le deuxième article traite de facteurs associés à certaines pratiques d'évaluation psychométrique des c.o. ($n = 296$) ainsi que des psychologues ($n = 177$)¹. Une analyse de régression multiple pas à pas indique d'abord que chez les c.o. la fréquence d'évaluation psychométrique serait associée au nombre d'heures de formation continue en évaluation psychométrique, à la clientèle desservie, au degré d'adhésion à l'approche de collecte d'informations et au milieu de pratique. La clientèle desservie et le degré d'adhésion aux

¹ Étant donné la très petite taille de l'échantillon des ps. éd., celui-ci a été exclu des analyses réalisées dans le cadre de cet article.

approches thérapeutique et de collecte d'informations seraient également des facteurs associés au principal construit psychologique évalué par les c.o. au regard des résultats issus d'une régression logistique multinomiale pas à pas. Quant aux psychologues, la fréquence d'évaluation psychométrique serait associée au secteur d'intervention psychologique, au degré d'adhésion à l'approche de collecte d'informations et à la clientèle desservie. Cette dernière variable serait également la principale variable associée au principal construit psychologique évalué par les psychologues. Ainsi, ces résultats suggèrent qu'au-delà de la contribution des facteurs contextuels (p. ex. : le milieu de pratique, le secteur d'intervention et la clientèle desservie), des facteurs d'ordre cognitif, soit les représentations sociales relatives à l'évaluation psychométrique, seraient également associés aux pratiques d'évaluation psychométrique des personnes praticiennes du domaine de la santé mentale et des relations humaines de façon plus modeste.

Le troisième article a pour objet les représentations sociales des c.o. ($n = 382$), des psychologues ($n = 235$) et des ps. éd. ($n = 97$) à l'égard de l'évaluation psychométrique. Une analyse de classes latentes a été réalisée à partir du degré d'accord par rapport à 15 propositions décrivant les caractéristiques des approches d'évaluation thérapeutique et de collecte d'informations. Cette analyse a révélé trois classes de personnes évaluatrices : la classe de type thérapeutique (42 % de l'échantillon), la classe de type collecte d'informations (39 %) et la classe de type enthousiaste (20 %). Des tests de chi-carré ont permis de constater que la probabilité d'appartenir à ces classes variait selon l'appartenance professionnelle, le nombre d'années d'expérience professionnelle, l'affiliation au domaine de la santé et des services sociaux ainsi que l'âge de la clientèle desservie. Cela suggère que les représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique sont socialement ancrées. De plus, des analyses de variance ont permis d'observer des différences significatives entre les trois classes de personnes évaluatrices en ce qui a trait à leurs motifs d'utilisation des instruments psychométriques et certaines de leurs pratiques d'évaluation psychométrique. Ainsi, les motifs d'utilisation des instruments psychométriques auxquels les personnes évaluatrices adhèrent davantage sont cohérents avec les principes liés à l'approche qu'elles privilégient. Enfin, les différences de pratiques d'évaluation psychométrique observées entre les classes

de personnes évaluatrices s'expliqueraient d'une part par leur adhésion aux principes thérapeutiques et de collecte d'informations (fréquence d'utilisation des instruments psychométriques) et d'autre part par un effet confondant de l'appartenance professionnelle (modalités d'évaluation et principal construit psychologique évalué).

L'originalité de la thèse réside dans le fait que les objectifs de recherche visent à étudier des aspects des pratiques d'évaluation psychométrique encore peu étudiés jusqu'à maintenant. De façon spécifique, le premier article représente la seule étude qui examine les pratiques liées aux activités d'évaluation réservées aux c.o., psychologues et ps. éd. depuis l'entrée en vigueur des dispositions de la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines en 2012. Le deuxième article dépasse la visée descriptive des nombreuses études recensées qui portent sur les pratiques d'évaluation psychométrique en tentant d'identifier des variables contextuelles et cognitives permettant d'expliquer ces pratiques. À ce propos, un autre aspect novateur de la thèse réside dans la mobilisation des représentations sociales en tant que variables potentiellement explicatives des pratiques d'évaluation psychométrique dans le cadre des deuxième et troisième articles. En complémentarité avec le second article, le troisième article représente ainsi la première étude qui examine de façon approfondie certaines représentations sociales des c.o., des psychologues et des ps. éd. à l'égard de l'évaluation psychométrique. De plus, comparativement aux études portant sur les approches d'évaluation thérapeutique et de collecte d'informations, il mobilise non seulement les principes liés à la rétroaction des résultats, mais également ceux liés aux objectifs d'évaluation, au degré d'implication de la personne évaluée, au rôle de la personne évaluatrice, au centre de l'attention et à l'utilité perçue des instruments psychométriques.

En somme, l'étude approfondie des pratiques d'évaluation psychométrique de plusieurs groupes professionnels québécois contribue d'abord à une meilleure compréhension des pratiques propres à chaque groupe professionnel et des variables (contextuelles et cognitives) associées à ces pratiques. La présente thèse fournit aussi un portrait détaillé et actuel des pratiques des groupes professionnels visés qui pourra servir de

point de référence pour suivre de manière systématique l'évolution des pratiques d'évaluation psychométrique au Québec. Outre les retombées scientifiques de la thèse, les résultats suggèrent également des zones de développement relatives aux activités d'évaluation réservées et aux approches d'évaluation. De plus, les constats établis dans le cadre des trois articles permettent de suggérer des pistes de formation en lien avec les activités d'évaluation réservées, les approches d'évaluation et les particularités des milieux dans lesquels oeuvrent les personnes professionnelles ciblées.

Malgré les apports significatifs de la présente thèse, il importe de reconnaître que le faible taux de réponse, la taille et la représentativité des échantillons ainsi que la fidélité de la mesure des représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique limitent la portée des résultats. Dans le cadre de futures recherches, il serait important d'améliorer la section du questionnaire d'enquête portant sur les représentations sociales et de mettre en place d'autres stratégies en lien avec le recrutement des personnes participantes ainsi que la collecte de données afin d'optimiser le taux de réponse des groupes professionnels visés. Enfin, il serait intéressant d'explorer des méthodes qualitatives pour recueillir le contenu des représentations sociales dépassant les principes des approches d'évaluation thérapeutique et de collecte d'informations.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX.....	13
LISTE DES FIGURES	15
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	16
REMERCIEMENTS	17
INTRODUCTION	19
PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE.....	22
1. CONTEXTE DE RECHERCHE	22
1.1. Utilisation des instruments psychométriques	22
1.1.1. Apport des instruments psychométriques.....	22
1.1.2. Limites des instruments psychométriques.....	24
1.2. Usage professionnel des instruments psychométriques	25
1.2.1. Rôle des professionnelles et professionnels dans le cadre de l'évaluation psychométrique	25
1.2.2. Normes de pratique en matière d'évaluation psychométrique	28
1.3. Contexte de l'évaluation psychométrique dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines au Québec.....	29
2. PRATIQUES EN MATIÈRE D'ÉVALUATION PSYCHOMÉTRIQUE : ÉTAT ACTUEL DES CONNAISSANCES	35
2.1. Pratiques canadiennes en matière d'évaluation psychométrique	36
2.2. Pratiques états-uniennes en matière d'évaluation psychométrique	38
3. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE.....	41
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE DE RÉFÉRENCE.....	43
1. L'ÉVALUATION PSYCHOMÉTRIQUE AU CŒUR DE L'ÉVALUATION PSYCHOLOGIQUE.....	43
1.1. Définition de l'évaluation.....	44
1.2. Définition de l'évaluation psychologique	44
1.3. Finalités de l'évaluation psychologique	45
1.3.1. Le modèle de collecte d'informations	46
1.3.2. Le modèle thérapeutique	46
1.4. L'évaluation psychométrique.....	49
1.4.1. Définition de la psychométrie	49

1.4.2. Définition du concept d'instrument psychométrique.....	49
1.4.3. Types d'instruments psychométriques.....	52
1.4.4. Définition du concept d'évaluation psychométrique	53
2. LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DÉCLARÉES	53
2.1. Définition des pratiques professionnelles.....	53
2.2. Les pratiques déclarées en opposition aux pratiques observées	56
3. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES : UNE VISION PARTAGÉE DE L'ÉVALUATION PSYCHOMÉTRIQUE	57
3.1. Délimitation conceptuelle.....	57
3.1.1. Les perceptions	57
3.1.2. Les conceptions	59
3.1.3. Les représentations	60
3.2. Choix conceptuel au regard des objectifs de la présente étude	62
3.3. Apport de la théorie des représentations sociales dans l'étude des pensées	63
4. ARTICULATION D'UN MODÈLE D'ANALYSE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION PSYCHOMÉTRIQUE	65
5. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	66
TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE	69
1. TYPE DE RECHERCHE	69
1.1. Devis de recherche	70
1.2. Posture épistémologique.....	71
2. PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS	72
2.1. Population de référence : définition et paramètres	72
2.2. Échantillon.....	73
3. INSTRUMENT DE MESURE.....	75
3.1. Justification de la modalité d'administration du questionnaire.....	75
3.2. Élaboration du questionnaire.....	77
3.3. Contenu du questionnaire	78
4. DÉROULEMENT.....	79
5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	81
AVANT-PROPOS	83
QUATRIÈME CHAPITRE – PREMIER ARTICLE.....	85

RÉSUMÉ	86
ABSTRACT	87
1. INTRODUCTION	88
2. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	90
3. MÉTHODE	91
3.1. Participants	91
3.2. Instrument de mesure	92
3.3. Procédure.....	93
4. RÉSULTATS.....	94
4.1. Objectif 1 : description et comparaison de l'impact perçu des modifications du Code des professions	94
4.2. Objectif 2 : description du degré d'appropriation des activités réservées.....	100
4.3. Objectif 3 : relation entre l'exercice et le sentiment de compétence à l'égard des activités réservées	102
4.4. Objectif 4 : comparaison de la fréquence d'exercice des activités réservées.....	103
5. DISCUSSION	105
6. LIMITES DE L'ÉTUDE.....	109
7. CONCLUSION	110
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	112
ANNEXES.....	116
CINQUIÈME CHAPITRE – DEUXIÈME ARTICLE.....	127
RÉSUMÉ	129
ABSTRACT	129
1. INTRODUCTION	130
1.1. Les instruments psychométriques : bénéfiques et limites	130
1.2. L'usage professionnel des instruments psychométriques	131
1.3. État des connaissances sur les pratiques d'évaluation psychométrique des professionnels visés.....	131
1.4. Contribution des représentations sociales en tant que variables potentiellement explicatives des pratiques d'évaluation psychométrique	132
1.5. Objectifs de recherche	134

2.	MÉTHODE.....	134
2.1.	Participants	134
2.2.	Instrument.....	135
2.3.	Procédure.....	137
3.	RÉSULTATS.....	137
3.1.	Facteurs associés à la fréquence d'évaluation psychométrique (objectif 1)	137
3.2.	Facteurs associés au principal construit psychologique évalué (objectif 2).....	139
4.	DISCUSSION.....	142
5.	LIMITES DE LA RECHERCHE	146
6.	PISTES DE RECHERCHE.....	146
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	148
	SIXIÈME CHAPITRE – TROISIÈME ARTICLE	154
	RÉSUMÉ EN FRANÇAIS	154
	ABSTRACT	160
1.	INTRODUCTION.....	161
1.1.	Psychometric Assessment Practices in the Field of Mental Health and Human Relations	161
1.2.	The Study of Professional Practices	162
1.3.	Contribution of the Social Representations Theory in the Study of Professionals' Practices.....	162
1.4.	Principles of the IG and Therapeutic Models of Assessment	164
1.5.	Research Objectives	166
2.	METHOD.....	167
2.1.	Participants	167
2.2.	Material	168
2.3.	Procedure.....	169
3.	RESULTS.....	170
3.1.	Social Representations' Typology Regarding Psychometric Assessment	170
3.2.	Determining Social Anchoring of Psychometric Assessment Classes.....	175
3.3.	Comparison of Specific Practices According to Psychometric Assessment Classes	177
4.	DISCUSSION.....	180

5. LIMITATIONS OF THE PRESENT STUDY	185
6. CONCLUSIONS AND FUTURE PROSPECTS	186
REFERENCES.....	188
SEPTIÈME CHAPITRE – DISCUSSION GÉNÉRALE	194
1. APPORT SCIENTIFIQUE DE LA THÈSE	194
2. LIMITES DE LA RECHERCHE	200
3. PISTES DE RECHERCHE.....	203
4. INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE, LA PRATIQUE ET LA FORMATION	206
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	209
ANNEXE A – QUESTIONNAIRES SUR LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN MATIÈRE D’ÉVALUATION PSYCHOMÉTRIQUE EN SANTÉ MENTALE ET EN RELATIONS HUMAINES AU QUÉBEC	235
ANNEXE B – COURRIELS D’INVITATION.....	331
ANNEXE C – COURRIELS DE RAPPEL	337
ANNEXE D – MESSAGES D’INVITATION TRANSMIS SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX.....	339
ANNEXE E – CERTIFICAT DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE.....	341
ANNEXE F – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	342
ANNEXE G – MATRICE DE CORRÉLATION (r) ENTRE LES VARIABLES INDÉPENDANTES INTRODUITES DANS L’ANALYSE DE RÉGRESSION MULTIPLE PORTANT SUR L’ÉCHANTILLON DE C.O.....	345
ANNEXE H – MATRICE DE CORRÉLATION (r) ENTRE LES VARIABLES INDÉPENDANTES INTRODUITES DANS L’ANALYSE DE RÉGRESSION MULTIPLE PORTANT SUR L’ÉCHANTILLON DE PSYCHOLOGUES	347

LISTE DES TABLEAUX

QUATRIÈME CHAPITRE – PREMIER ARTICLE

Tableau 1 – Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction de l'appartenance professionnelle	95
Tableau 2 – Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction du type de clientèle desservie par les psychologues	97
Tableau 3 – Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction du type de clientèle desservie par les c.o.	98
Tableau 4 – Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction du type de clientèle desservie par les ps. éd.	99
Tableau 5 – Corrélation entre la fréquence d'exercice de chaque activité réservée et le sentiment de compétence à réaliser l'activité en question (r_s)	103

ANNEXES DU QUATRIÈME CHAPITRE – PREMIER ARTICLE

Tableau 1 – Degré d'impact perçu des modifications apportées au Code des professions (%) sur la pratique des psychologues, c.o. et ps. éd.	117
Tableau 2 – Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction du milieu de pratique des psychologues.....	118
Tableau 3 – Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction du milieu de pratique des c.o.....	119
Tableau 4 – Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction du milieu de pratique des ps. éd.	120
Tableau 5 – Fréquences d'exercice des activités d'évaluation réservées (%) par les psychologues ($n = 243$)	121

Tableau 6 – Niveau de compétence perçue à l'exercice des activités d'évaluation réservées (%) par les psychologues ($n = 242$).....	122
Tableau 7 – Fréquences d'exercice des activités d'évaluation réservées (%) par les c.o. ($n = 392$).....	123
Tableau 8 – Niveau de compétence perçue à l'exercice des activités d'évaluation réservées (%) par les c.o. ($n = 388$).....	124
Tableau 9 – Fréquences d'exercice des activités d'évaluation réservées (%) par les ps. éd. ($n = 90$).....	125
Tableau 10 – Niveau de compétence perçue à l'exercice des activités d'évaluation réservées (%) par les ps. éd. ($n = 90$)	126

CINQUIÈME CHAPITRE – DEUXIÈME ARTICLE

Tableau 1 – Régression multiple pas à pas pour les variables associées à la fréquence d'évaluation psychométrique	139
Tableau 2 – Régression logistique multinomiale pas à pas pour les variables associées à la nature du principal construit évalué par les c.o. ($n = 287$)	140
Tableau 3 – Régression logistique multinomiale pas à pas pour les variables associées à la nature du principal construit évalué par les psychologues ($n = 164$)	141

SIXIÈME CHAPITRE – TROISIÈME ARTICLE

Table 1 – Summary of Latent Class Analyses of Professionals' Social Representations ..	171
Table 2 – Estimated Means and Standard Deviations for Each Variable by Class	172
Table 3 – Sociodemographic Characteristics (%) According to Psychometric Assessment Classes.....	176
Table 4 – Comparisons of Psychometric Assessment Motives and Practices by Psychometric Assessment Class	179
Table 5 – Main Assessed Construct (%) According to Psychometric Assessment Classes.....	180

LISTE DES FIGURES

DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE DE RÉFÉRENCE

Figure 1 – Modèle d’analyse des pratiques d’évaluation psychométrique..... 66

SIXIÈME CHAPITRE – TROISIÈME ARTICLE

Figure 1 – Estimated mean level of agreement towards 15 statements regarding
psychometric assessment based on the most likely latent class in the three-class
model. 173

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AERA	American Educational Research Association
APQ	Association des psychologues du Québec
c.o.	Conseillers et conseillères d'orientation
DPJ	Direction de la protection de la jeunesse
g.c.	Guidance counselors
HDA	Handicapé ou en difficulté d'adaptation
IRP	Institut de recherches psychologiques
OCCOPPQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec
OCCOQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
OP	Office des professions du Québec
OPPQ	Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec
OPQ	Ordre des psychologues du Québec
OTSTCFQ	Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec
ps. ed.	Psychoeducators
ps. éd.	Psychoéducateurs et psychoéducatrices
SCP	Société canadienne de psychologie
SQRP	Société québécoise pour la recherche en psychologie

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pas été possible sans mon équipe de recherche, composée des professeurs Yann Le Corff et Éric Yergeau. Merci, Yann et Éric, pour votre disponibilité, vos nombreuses lectures, vos corrections, vos conseils judicieux et vos encouragements tout au long de mon doctorat. Votre encadrement m'a offert tout le soutien dont j'avais besoin tout en me permettant de gagner de l'assurance et de la confiance par rapport à mes choix et décisions. Au-delà de l'encadrement de ma thèse, vous m'avez également été d'une aide précieuse en ce début de carrière professorale.

Je remercie également le professeur Olivier Laverdière pour sa participation en tant que membre du jury du projet de thèse et de la thèse ainsi que pour sa contribution à l'un des articles issus de la thèse. Je remercie aussi les professeures Nathalie Parent et Lise Lachance pour leur contribution en tant que membres du jury de la thèse. Vos commentaires, suggestions et questionnements m'ont permis de bonifier la version finale de la thèse et continueront d'alimenter ma réflexion par rapport aux pratiques d'évaluation psychométrique.

Je tiens à remercier les Fonds de recherche du Québec – Société et culture, le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke ainsi que l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec pour le soutien financier dont j'ai bénéficié tout au long de mon doctorat. J'adresse aussi mes remerciements à l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, l'Ordre des psychologues du Québec, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, l'Association des psychologues du Québec, la Société québécoise pour la recherche en psychologie ainsi que l'Institut de recherches psychologiques pour leur contribution indispensable à la collecte de données. Je souhaite également remercier les professionnelles et professionnels qui ont participé à la validation du questionnaire de recherche ainsi que ceux et celles ayant participé à la collecte de données.

Mes remerciements vont aussi à mes collègues du Département d'orientation professionnelle pour leur bienveillance et soutien tout au long de mon parcours de doctorante. Un grand merci à Mathieu pour son aide précieuse avec Mplus.

Je voudrais enfin remercier mes proches pour leur soutien moral et leurs nombreux encouragements. Merci à mes parents, Lisa, Sheila, Fabiola, Myrielle, Jackie et Alix d'avoir été présents pour moi.

INTRODUCTION

Différents groupes professionnels québécois privilégient l'utilisation d'instruments psychométriques pour l'évaluation de caractéristiques psychologiques (Boudrias, Pettersen, Longpré et Plunier, 2008; Charland, 2012; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras et Savard, 2014; Joly, 2006; Le Corff, Yergeau et Savard, 2011). Toutefois, l'adoption de pratiques d'évaluation inappropriées peut porter préjudice aux personnes évaluées (Anastasi et Urbina, 1997; Kaplan et Saccuzo, 2017; Miller et Lovler, 2016; Urbina, 2014) et compromettre la qualité de l'évaluation psychométrique (Guédon, 1994; Urbina, 2014). En outre, l'entrée en vigueur de la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines en septembre 2012 propose des changements de pratiques évaluatives des professionnelles et professionnels du domaine par la révision du champ d'exercice de certaines professions et la réserve d'activités d'évaluation considérées comme étant à risque de préjudice pour les clientèles vulnérables (Office des professions du Québec [OP], 2013). Parmi les groupes professionnels ciblés, les conseillères et conseillers d'orientation (c.o.), les psychologues ainsi que les psychoéducatrices et psychoéducateurs (ps. éd.) se démarquent par la place qu'occupe l'évaluation psychométrique dans leur pratique.

Par ailleurs, seulement quelques recherches se sont intéressées, de manière marginale, à la pratique de ces groupes professionnels en matière d'évaluation psychométrique au Québec. Une absence presque totale de données est d'ailleurs constatée en ce qui a trait aux pratiques liées aux activités d'évaluation réservées par le Code des professions du Québec. De plus, peu d'études tiennent suffisamment compte des divers types de variables pouvant influencer les pratiques d'évaluation psychométrique. Les quelques études comparatives qui suggèrent des variables associées à ces pratiques mettent l'accent sur des variables contextuelles telles que l'appartenance professionnelle et le milieu de pratique. Ainsi, les variables cognitives qui pourraient être liées aux pratiques d'évaluation psychométrique sont négligées, notamment les représentations sociales. La présente thèse a donc pour objectif général de dresser un portrait détaillé des pratiques d'évaluation psychométrique des c.o., des

psychologues et des ps. éd. Pour ce faire, une série d'analyses de données quantitatives recueillies par le biais d'une enquête par questionnaire en ligne est proposée.

Cette thèse se divise en sept chapitres. Le premier présente la problématique, qui consiste en une mise en contexte de l'évaluation psychométrique dans la pratique des professionnelles et professionnels du secteur de la santé mentale et des relations humaines, suivie d'un état actuel des connaissances. Ce chapitre se termine par un énoncé du problème à l'étude, de la question de recherche et des retombées anticipées.

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence ancré dans les disciplines de la psychologie, de l'éducation et de la sociologie, et s'élaborant autour des concepts d'évaluation psychométrique, de pratiques professionnelles déclarées et de représentations sociales. Un énoncé des objectifs spécifiques de recherche conclut ce chapitre.

Le troisième chapitre aborde la méthodologie du projet incluant le type de recherche, la description des participantes et participants à l'étude, l'instrument de mesure employé, le déroulement ainsi que les considérations éthiques.

Les trois chapitres suivants présentent les trois articles de thèse soumis respectivement à la revue *Psychologie canadienne*, à la revue française *L'Orientation scolaire et professionnelle* ainsi qu'à la revue américaine *Assessment*. Un avant-propos introduit le contenu de ces articles, leur statut de soumission, ainsi que la contribution de l'auteure principale et des coauteurs. Ainsi, le quatrième chapitre porte sur les pratiques évaluatives liées aux activités réservées par le Code des professions du Québec des c.o., des psychologues et des ps. éd. Le cinquième chapitre traite des facteurs associés aux pratiques d'évaluation psychométriques des c.o. ainsi que des psychologues québécois. Le sixième chapitre concerne les représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique des c.o., des psychologues et des ps. éd. québécois. Étant donné que le troisième article a été rédigé en anglais, un résumé long en français débute ce sixième chapitre.

Le septième et dernier chapitre propose une discussion générale exposant l'apport scientifique de la thèse, les limites de l'étude ainsi que des pistes de recherche. En guise de conclusion, les liens établis entre la recherche, la pratique et la formation dans le cadre de la thèse sont présentés.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre traite des éléments de contexte de recherche relatif à la place de l'évaluation psychométrique dans la pratique de certains groupes professionnels. Une recension des écrits scientifiques portant sur les pratiques en matière d'évaluation psychométrique est ensuite présentée. En guise de conclusion, le problème et la question de recherche ainsi que les retombées de l'étude sont exposés.

1. CONTEXTE DE RECHERCHE

Avant de présenter le problème de recherche justifiant la production de cette thèse, il importe de définir le contexte dans lequel s'inscrit l'évaluation psychométrique. Cette section présente ainsi l'apport et les limites des instruments psychométriques, en plus des implications liées à leur usage professionnel. Le contexte particulier de l'évaluation psychométrique dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines au Québec est ensuite mis en lumière.

1.1. Utilisation des instruments psychométriques

Parmi la panoplie de méthodes d'évaluation disponibles, l'évaluation psychométrique, qui se définit comme étant la mesure de caractéristiques psychologiques à l'aide d'outils standardisés et objectifs, soit les instruments psychométriques (Guédon, Savard, Le Corff et Yergeau, 2011), est privilégiée en évaluation. Toutefois, l'utilisation des instruments psychométriques comporte certaines limites liées à leur efficacité.

1.1.1. Apport des instruments psychométriques

Les instruments psychométriques sont employés dans divers secteurs, notamment dans le domaine clinique, en recherche, en éducation et en employabilité à des fins

d'orientation, de sélection, de classement, de dépistage et de diagnostic par différents groupes professionnels (Anastasi et Urbina, 1997; Hogan, 2017; Neukrug et Fawcett, 2015; Urbina, 2014; Zunker, 2002). Leur utilisation implique donc des prises de décisions déterminantes. En outre, en plus d'offrir une mesure objective des caractéristiques psychologiques, telles que la personnalité et les intérêts professionnels (Anastasi et Urbina, 1997; Guédon *et al.*, 2011; Shum, O'Gorman et Myers, 2006), l'utilisation des instruments psychométriques est souvent privilégiée pour des raisons de fidélité, de validité et d'efficacité (Urbina, 2014).

La recherche empirique atteste d'ailleurs de l'efficacité des instruments psychométriques. Effectivement, de nombreuses études appuient la valeur et l'utilité de ces outils dans le domaine clinique (Kubiszyn *et al.*, 2000; Hanson et Poston, 2011; Meyer *et al.*, 2001; Poston et Hanson, 2010). Plus spécifiquement, la validité des instruments psychométriques serait comparable à celle d'autres interventions psychologiques (p. ex. : psychothérapie) et médicales (p. ex. : électrocardiogramme, mammographie, imagerie par résonance magnétique) (Meyer *et al.*, 2001). Des méta-analyses ont également montré l'efficacité de l'évaluation psychométrique en tant qu'intervention thérapeutique (Hanson et Poston, 2011; Poston et Hanson, 2010). Selon les résultats de ces analyses, les instruments psychométriques, lorsqu'employés de façon personnalisée et collaborative, ont un effet positif sur le processus thérapeutique en tant que tel (dont l'alliance de travail et la profondeur des entrevues) et également sur les variables liées à l'efficacité du processus (p. ex. : amélioration de la compréhension de soi et de l'estime de soi, changement et augmentation de la spécificité des objectifs de carrière, réduction de la symptomatologie, etc.) (*Ibid.*). Pour n'en nommer que quelques-unes, plusieurs autres études présentent également des résultats en faveur de la valeur thérapeutique de l'évaluation psychométrique auprès de clientèles diverses (Aldea, Rice, Gomley et Rojas, 2010; Austin, Krumholz et Tharinger, 2012; Little, 2009). Outre le domaine clinique, les résultats de recherche appuient aussi la capacité prédictive des instruments psychométriques dans les secteurs de la sélection de personnel (Morris, Daisley, Wheeler et Boyer, 2015; Sackett, Borneman et Connelly, 2008; Schmidt, Oh et Shaffer, 2016) et de l'éducation (Sackett *et al.*, 2008).

1.1.2. Limites des instruments psychométriques

Bien que la valeur des instruments psychométriques soit largement reconnue, ces outils comportent certaines limites. D'abord, les instruments psychométriques varient énormément en termes de qualité (Cohen et Swerdlik, 2010; Miller et Lovler, 2016; Shum *et al.*, 2006). Ensuite, les résultats des instruments psychométriques reflètent l'état d'une personne à un moment précis de sa vie (Guédon, 1994; Guédon *et al.*, 2011). Ainsi, il faut considérer le fait que certaines données risquent d'évoluer en fonction du développement de l'individu et de la stabilité du trait mesuré (*Ibid.*). De plus, ces résultats n'offrent qu'une représentation partielle des caractéristiques de l'individu (Guédon *et al.*, 2011; Meyer *et al.*, 2001; Shum *et al.*, 2006). Cela signifie également que la prise de décisions à long terme ne peut reposer entièrement sur les résultats des instruments psychométriques. Par conséquent, il semble pertinent, et même essentiel d'aller consulter d'autres sources d'informations complémentaires dans le but de valider l'information recueillie par le biais d'instruments psychométriques (Meyer *et al.*, 2001). Enfin, les résultats des instruments psychométriques sont vulnérables à une variété de sources d'erreur liées soit au contexte, à la personne évaluée ou à la personne évaluatrice (Anastasi et Urbina, 1997; Guédon, 1994; Kaplan et Saccuzzo, 2017; Miller et Lovler, 2016; Urbina, 2014). Cela fait en sorte que la validité des résultats des instruments psychométriques peut varier en fonction d'une panoplie de facteurs liés à la personne évaluée, mais également aux pratiques professionnelles.

En somme, les instruments psychométriques présentent des avantages considérables, mais comportent également des limites en soi. En outre, il est important de reconnaître le fait que les instruments psychométriques demeurent de simples outils mis à la disposition des professionnelles et professionnels (Anastasi et Urbina, 1997; Bernaud, 2007; Cohen et Swerdlik, 2010; Shum *et al.*, 2006; Urbina, 2014) qui, par leurs compétences et leurs intentions, déterminent leurs réelles retombées. Il faut ainsi considérer le fait qu'au-delà des limites fondamentales des instruments psychométriques, c'est leur utilisation inadéquate qui peut limiter leur utilité et dans le pire des cas, causer du tort aux personnes évaluées.

1.2. Usage professionnel des instruments psychométriques

Effectivement, à partir du moment où les instruments psychométriques sont construits et mis à la disposition des professionnelles et professionnels, leur efficacité et leur impact relèvent en grande partie de l'utilisation qui en est faite. Ainsi, l'adoption de pratiques inadéquates peut diminuer la valeur des instruments psychométriques en biaisant les résultats (Guédon, 1994; Urbina, 2014). Elle peut aussi porter préjudice aux individus (Anastasi et Urbina, 1997; Kaplan et Saccuzzo, 2017; Miller et Lovler, 2016; Urbina, 2014), notamment en les étiquetant, en les démoralisant (Urbina, 2014) ou en menant à des diagnostics erronés et des décisions injustifiées (Miller et Lovler, 2016). Il est donc justifié de se questionner quant à la qualité des pratiques professionnelles au regard du rôle élaboré et risqué des professionnelles et professionnels en matière d'évaluation psychométrique et de l'encadrement dont font l'objet leurs pratiques professionnelles.

1.2.1. Rôle des professionnelles et professionnels dans le cadre de l'évaluation psychométrique

Dans le cadre d'une utilisation adéquate et compétente des instruments psychométriques, le rôle des professionnelles et professionnels s'étend sur plusieurs aspects. Il s'agit du choix de l'instrument, de l'administration, de la compilation des scores ainsi que de l'interprétation et de la communication des résultats (Bernaud, 2007; Guédon, 2004; Guédon *et al.*, 2011; Shum *et al.*, 2006; Urbina, 2014). Concernant le choix d'un instrument à administrer, l'identification des besoins de la personne évaluée devrait précéder la décision de recourir à un tel outil et le choix d'un outil en particulier (Guédon, 1996; Guédon *et al.*, 2011). Le rôle des professionnelles et professionnels consiste ainsi à évaluer l'utilité et la valeur d'un instrument au regard de ses caractéristiques fondamentales, de ses bases conceptuelles, ainsi que d'autres facteurs liés au format et aux contraintes pratiques (Anastasi et Urbina, 1997; Guédon, 1996; Neukrug et Fawcett, 2015). Cette démarche permet, entre autres, de choisir un instrument solide et adapté aux caractéristiques de la clientèle auprès de laquelle il sera employé et à l'objectif d'évaluation (Guédon, 1996; Neukrug et Fawcett,

2015; Urbina, 2014). Le choix d'un instrument inapproprié et non adapté aux caractéristiques de la personne évaluée remet ainsi en question l'utilité et la valeur de l'outil choisi.

Pour ce qui est de l'administration des instruments psychométriques, elle requiert de la personne évaluatrice une bonne connaissance des consignes d'administration, une application précise de celles-ci, ainsi qu'un contrôle rigoureux des conditions de passation dans le but d'assurer une standardisation de la situation d'évaluation (Anastasi et Urbina, 1997). Ainsi, cela exige non seulement la préparation de la personne qui administre les instruments, mais également celles de l'environnement de passation et de la personne évaluée afin d'assurer les meilleures dispositions possibles (Anastasi et Urbina, 1997; Bernaud, 2007; Urbina, 2014). Toutes variations des conditions de standardisation créent des erreurs de mesure pouvant invalider les résultats (Anastasi et Urbina, 1997; Bernaud, 2007). En outre, la compilation des scores est une étape importante de l'utilisation des instruments psychométriques. Elle nécessite de la précision afin d'éviter toute erreur de compilation pouvant affecter la fidélité et la validité des résultats (*Ibid.*).

L'interprétation et la communication constituent également des aspects déterminants de l'utilisation des instruments psychométriques. Effectivement, leur impact est le plus significatif durant cette dernière étape (Urbina, 2014). La façon de procéder détermine alors si l'utilisation des instruments en question sera bénéfique ou nuisible (*Ibid.*). Ainsi, l'interprétation des résultats exige de bien connaître l'instrument, de tenir compte des caractéristiques de celui-ci et finalement de considérer les antécédents de la personne évaluée et le contexte de passation afin de procéder à une interprétation tant objective que contextualisée (Anastasi et Urbina, 1997). Une interprétation inadéquate pourrait refléter une image déformée de la réalité (Guédon, 2004) et ainsi porter préjudice à la personne évaluée.

C'est au cours de la communication des résultats que l'étendue de l'impact que ceux-ci peuvent avoir sur l'individu est constatée, notamment à l'égard du développement de l'estime et des représentations de soi (Bernaud, 2007). Au regard de la signification attribuée aux résultats des instruments psychométriques, il va de soi que cette étape peut s'avérer très

déstabilisante pour l'individu qui reçoit des résultats qui viennent contredire son image de soi (Guédon *et al.*, 2011). C'est pourquoi ces informations devraient être communiquées de manière à assurer la compréhension de la personne (Guédon, 2004), lui permettre d'exprimer ses réactions et enfin valider son expérience tout en facilitant l'intégration des nouveaux éléments (Guédon *et al.*, 2011). D'ailleurs, des données empiriques montrent que la façon dont les résultats sont communiqués à la personne évaluée influence l'efficacité de l'évaluation psychométrique (Aschieri, Saeger et Durosini, 2015; Hanson et Poston, 2011; Poston et Hanson, 2010). Ainsi, une rétroaction personnalisée et réalisée dans une approche collaborative et interactive contribue à l'efficacité de l'évaluation dans un processus plus large d'intervention (*Ibid.*).

L'évaluation psychométrique présente ainsi diverses modalités d'utilisation liées à l'administration et à l'interprétation des instruments psychométriques. Effectivement, l'administration et l'interprétation des instruments psychométriques peuvent se réaliser sous différentes formes. D'abord, l'administration en groupe peut être retenue dans le but d'évaluer simultanément de grands groupes d'individus, ce qui représente une économie en termes de temps et de coût (Cohen et Swerdlik, 2010; Kaplan et Saccuzzo, 2017). Cependant, cette modalité ne tient souvent pas compte des besoins particuliers de chaque individu et nécessite un encadrement suffisant permettant de gérer les conditions de passation et d'établir un bon climat de groupe afin d'assurer les meilleures dispositions pour chaque personne évaluée (Guédon *et al.*, 2011). L'interprétation et la restitution des résultats peuvent également se dérouler en groupe (*Ibid.*). Cette modalité présente néanmoins quelques limites en ce qui a trait à la complexité de respecter à la fois le droit à la confidentialité des résultats des personnes évaluées, tout en leur permettant de réagir, d'approfondir et d'intégrer l'information transmise dans ce contexte particulier (*Ibid.*).

Par ailleurs, l'évaluation psychométrique en ligne s'est grandement développée au cours des deux dernières décennies, en raison de ses bénéfices en termes de souplesse, de commodité et d'économie de coût (Hirai, Vernon, Clum et Skidmore, 2011; Kaplan et Saccuzzo, 2016; Miller et Lovler, 2016; Naglieri *et al.*, 2004; Schroeders, Wilhelm et

Schipolowski, 2010). Comparativement à l'administration d'instruments en format papier-crayon, l'administration par ordinateur permettrait une meilleure standardisation de l'administration (Kaplan et Sacuzzo, 2017; Tippins, 2009) ainsi qu'une précision accrue (Kaplan et Saccuzzo, 2017; Miller et Lovler, 2016; Naglieri *et al.*, 2004; Tuten, 2010). L'évaluation psychométrique en ligne permet en plus la passation d'instruments à distance aux moments et aux endroits qui conviennent le mieux aux personnes évaluées (Gibby, Ispas, McCloy et Biga, 2009; Tippins, 2009). Cette modalité d'administration nécessite toutefois une certaine vigilance en ce qui a trait à l'équivalence des versions en ligne et papier-crayon (Blazek et Forbey, 2011; Guédon *et al.*, 2011; Meade, Michels et Lautenschlager, 2007), aux conditions d'administration en l'absence d'une personne chargée de l'administration (Guédon *et al.*, 2011; Konradt, Syperek et Hertel, 2011; Tippins, 2009) et à l'utilisation des rapports d'interprétation informatisée (Guédon *et al.*, 2011; Miller et Lovler, 2016).

Somme toute, au regard des éléments présentés ci-dessus, il appert que l'usage professionnel des instruments psychométriques est une activité élaborée comportant plusieurs aspects à considérer, incluant le choix de l'instrument, l'administration, la compilation des scores, l'interprétation ainsi que la communication des résultats. Considérant les risques potentiels associés à l'un ou l'autre de ces aspects de la pratique en matière d'évaluation psychométrique, la nécessité de les encadrer est incontestable.

1.2.2. Normes de pratique en matière d'évaluation psychométrique

Des normes d'utilisation permettent effectivement de guider les groupes professionnels ayant recours aux instruments psychométriques. Sur le plan international, l'*International Test Commission* (2013) formule diverses recommandations par rapport à l'utilisation de ces outils. Au Québec, les pratiques sont encadrées par le code de déontologie établi par les ordres professionnels et s'appuient également sur le guide des *Standards for educational and psychological testing*² (American Educational Research Association

² Il s'agit de la plus récente édition des *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation*.

[AERA], American Psychological Association et National Council on Measurement in Education, 2014). Tel que décrit initialement par les associations en question, l'objectif de ces normes est de créer un cadre de référence afin de favoriser l'utilisation adéquate des instruments dans le but de protéger les personnes évaluées, mais également le contenu de ces outils. À cet effet, plusieurs prescriptions sont formulées au regard des divers aspects de leur utilisation, ce qui démontre l'importance de s'y attarder.

Pour conclure, le contexte de recherche décrit jusqu'à présent montre que l'utilisation des instruments psychométriques comporte des avantages, mais également des limites. Le rôle des professionnelles et professionnels qualifiés en matière d'évaluation psychométrique s'avère donc déterminant puisque c'est essentiellement l'utilisation de ces outils qui a le potentiel d'engendrer des bénéfices ou de nuire aux personnes évaluées. L'usage professionnel des instruments psychométriques est d'ailleurs encadré dans le but de protéger à la fois les personnes évaluées et les outils en soi. Dans le cadre de la présente étude, il importe de se pencher plus particulièrement sur le contexte de l'usage professionnel des instruments psychométriques au Québec afin de mieux cerner les personnes utilisatrices ainsi que leur contexte d'utilisation.

1.3. Contexte de l'évaluation psychométrique dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines au Québec

Au Québec, bien que l'utilisation des instruments psychométriques ne soit pas réservée, leur usage professionnel s'inscrit en grande partie à l'intérieur du domaine de la santé mentale et des relations humaines, tel que délimité par l'OP (2013). Ce domaine regroupe douze professions présentant des champs d'exercice spécifiques : les travailleuses et travailleurs sociaux, les thérapeutes conjugaux et familiaux, les psychologues, les c.o., les ps. éd., les orthophonistes, les audiologistes, les ergothérapeutes, les infirmières et infirmiers, les médecins, les sexologues et les criminologues.

En septembre 2012, l'entrée en vigueur de la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations

humaines, communément appelée le projet de loi 21 jusqu'à son entrée en vigueur en 2012, a proposé des changements par rapport aux pratiques des professionnelles et professionnels québécois du domaine par la révision de leur champ d'exercice, la réserve d'activités et l'encadrement de la pratique de la psychothérapie (OP, 2013). Ainsi, les champs d'exercice des professions visées ont été révisés et rappellent l'essentiel de la pratique, notamment en matière d'évaluation (*Ibid.*). Le Code des professions a également été modifié afin d'inclure dans l'exercice de chacune des professions visées des activités d'évaluation réservées, entre autres, au regard du risque de préjudice, des compétences requises, des clientèles vulnérables et des contextes particuliers (*Ibid.*). À cet égard, il importe de mentionner que les pratiques en matière d'évaluation des professionnelles et professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines ne se limitent pas aux activités réservées par le Code des professions. Les modifications apportées à ce dernier viennent néanmoins souligner l'importance de l'évaluation dans la pratique des groupes professionnels visés.

Par ailleurs, seulement certains de ces groupes professionnels sont susceptibles d'effectuer de l'évaluation psychométrique au regard de leur champ d'exercice et de la formation initiale exigée en psychométrie par leurs ordres professionnels respectifs. Dans cette optique, il importe d'abord d'exclure, de la présente étude, les professions d'orthophoniste et d'audiologiste puisqu'elles impliquent l'évaluation de fonctions physiologiques et sensorielles plutôt que psychologiques (OP, 2013; Règlements sur les normes d'équivalence des diplômes et de formation aux fins de la délivrance d'un permis par l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2016).

Une analyse plus approfondie des exigences de chacun des ordres professionnels concernés en matière d'évaluation psychométrique ainsi que des formations offertes par les établissements reconnus met également en lumière la pertinence d'exclure les professions de travailleuse et travailleur social, d'ergothérapeute, de criminologue et de thérapeute conjugal et familial puisqu'il apparaît que leurs ordres professionnels respectifs ne spécifient aucune exigence de formation en matière d'évaluation psychométrique. Cela laisse donc penser que la place de l'évaluation psychométrique est limitée, sinon inexistante dans ces domaines

professionnels. Effectivement, en ce qui concerne les travailleuses et travailleurs sociaux, bien que le référentiel des activités professionnelles défini par l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ, 2012) ainsi que le cadre de référence se rapportant à l'évaluation du fonctionnement social (Boily et Bourque, 2011) font mention de la possibilité d'utiliser des instruments de mesure sous réserve d'une formation adéquate, l'OTSTCFQ n'exige aucune formation spécifique en matière d'évaluation psychométrique dans l'exercice régulier de la profession (Règlements sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de travailleur social de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, 2019). C'est également le cas pour les professions d'ergothérapeute (Règlements sur les normes d'équivalence aux fins de la délivrance d'un permis par l'Ordre des ergothérapeutes du Québec, 2019; Règlements sur les normes d'équivalence des diplômes et de la formation aux fins de la délivrance d'un permis par l'Ordre des ergothérapeutes du Québec, 2012), de criminologue (Lettres patentes constituant l'Ordre professionnel des criminologues du Québec, 2019) et de thérapeute conjugal et familial (OTSTCFQ, s.d.).

Pour ce qui est des infirmières et infirmiers ainsi que des sexologues, en dépit de la possibilité de réaliser l'évaluation des troubles mentaux (Loi sur les infirmières et les infirmiers, 2019) ou plus particulièrement l'évaluation des troubles sexuels en ce qui concerne les sexologues (Lettres patentes constituant l'Ordre professionnel des sexologues du Québec, 2019), sous réserve d'une attestation de formation supplémentaire, leurs ordres professionnels respectifs ne prescrivent aucune formation en évaluation psychométrique pour l'exercice régulier de ces professions (Lettres patentes constituant l'Ordre professionnel des sexologues du Québec, 2019; Règlements sur les normes d'équivalence de diplôme ou de la formation aux fins de la délivrance d'un permis de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, 2019).

Quant aux autres groupes professionnels faisant partie du domaine de la santé mentale et des relations humaines, soit les c.o., les psychologues, les ps. éd. ainsi que les médecins, ils se démarquent au regard de leur champ d'exercice, de leur compétence et formation

initiale en évaluation psychométrique ainsi que des activités d'évaluation qui leur sont réservées.

Ainsi, les c.o. sont reconnus comme étant qualifiés pour l'évaluation au regard des champs de compétences liées à la profession, lesquelles se rapportent notamment à la connaissance de la psychométrie (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec [OCCOQ], 2010) dans le cadre de l'évaluation du fonctionnement psychologique des ressources personnelles et des conditions du milieu de la personne évaluée (OP, 2013). Plus précisément, l'OCCOQ requiert un minimum de 9 crédits ou 405 heures de formation initiale en psychométrie et en évaluation (Règlements sur les normes d'équivalence pour la délivrance du permis de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, 2019). Enfin, certaines activités d'évaluation sont réservées à la profession; soit l'évaluation d'une personne présentant un trouble mental ou neuropsychologique, l'évaluation des troubles mentaux (sous réserve d'une attestation de formation supplémentaire), l'évaluation du retard mental ainsi que l'évaluation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation (OP, 2013); lesquelles exigent des compétences en psychométrie.

L'exercice de la profession de psychologue vise l'évaluation du fonctionnement psychologique et mental (OP, 2013). Celui-ci met en évidence un champ de compétences se rapportant à la réalisation d'un processus d'évaluation et de diagnostic psychologique, ce qui implique la connaissance et la maîtrise de la psychométrie (Ordre des psychologues du Québec [OPQ], 2011). En outre, l'OPQ exige un minimum de 9 crédits et 500 heures de formation initiale pratique en psychométrie et psychopathologie (Règlements sur les normes d'équivalence de diplôme et de formation aux fins de la délivrance d'un permis de l'Ordre des psychologues du Québec, 2019). Enfin, plusieurs activités d'évaluation, nécessitant pour la plupart la maîtrise d'instruments psychométriques, sont réservées à la profession de psychologue, dont l'évaluation des troubles mentaux, l'évaluation des troubles neuropsychologiques (sous réserve d'une attestation de formation), l'évaluation d'une personne atteinte de ces troubles, l'évaluation du retard mental, l'évaluation d'une personne adolescente dans le cadre d'une décision du tribunal, l'évaluation d'une personne en matière

de garde d'enfants ou d'adoption, ainsi que l'évaluation des élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou présentant un retard de développement (OP, 2013).

Relativement aux ps. éd., leurs compétences se rapportent, entre autres, à la sélection, l'administration et l'interprétation des instruments d'évaluation (Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2018) dans le cadre de l'évaluation psychoéducative qui vise la mesure des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives (OP, 2013). En outre, l'OPPQ exige un minimum de 6 crédits ou 270 heures de formation initiale en observation et psychométrie (Règlements sur les normes d'équivalence pour la délivrance du permis de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2019). Enfin, dans le cadre de l'évaluation psychoéducative, quelques activités d'évaluation sont également identifiées comme étant réservées à la profession, dont l'évaluation d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique, l'évaluation d'une personne dans le cadre d'une décision de la Direction de la protection de la jeunesse ou du tribunal, ainsi que l'évaluation des élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou présentant un retard de développement (OP, 2013).

Quant au médecin, l'intérêt porté à la profession relève davantage du champ de la psychiatrie, qui se rapporte au diagnostic, à la prévention et au traitement des troubles mentaux (Association des médecins psychiatres du Québec, s.d.; Fédération des médecins spécialistes du Québec, 2017). Bien qu'aucune indication explicite du nombre d'heures ou de crédits consacrés à la psychométrie n'est mentionnée par les associations professionnelles concernées, la qualification du médecin psychiatre en matière d'évaluation psychométrique se manifeste d'abord par sa formation de 60 mois en psychiatrie (Règlements sur les conditions et les modalités de délivrance du permis et de certificats de spécialiste du Collège des médecins du Québec, 2019) qui porte, entre autres, sur l'évaluation psychiatrique complète (Faculté de médecine de l'Université de Montréal, s.d.) et plus particulièrement sur l'évaluation d'ordre psychométrique, neuropsychologique et clinique (Collège Royal des médecins et chirurgiens du Canada, 2015; Faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke, 2017). Le médecin est également reconnu comme étant habileté

à exercer des activités d'évaluation réservées exigeant des connaissances et des compétences particulières en psychométrie, notamment l'évaluation des troubles mentaux et neuropsychologiques, l'évaluation d'une personne atteinte de l'un ou l'autre de ces troubles, l'évaluation du retard mental, ainsi que l'évaluation d'un élève handicapé, en difficulté d'adaptation ou présentant un retard de développement (OP, 2013). Dans le cadre de l'évaluation psychiatrique, le médecin psychiatre est donc amené à réaliser plusieurs activités d'évaluation, ce qui nécessite la maîtrise de divers instruments psychométriques (Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada, 2015). Or, malgré le fait que les médecins psychiatres correspondent à la population cible, l'Association des médecins psychiatres du Québec et le Collège des médecins du Québec n'ont malheureusement pas souhaité participer à la recherche. Les médecins psychiatres sont donc exclus de la population ciblée par la présente étude.

En somme, le choix des professions à l'étude se restreint à celles des c.o., des psychologues ainsi que des ps. éd. québécois. Pour ces trois groupes professionnels, l'évaluation, et plus particulièrement l'évaluation psychométrique, est reconnue comme une activité professionnelle ancrée dans leur pratique au regard de leur champ d'exercice, des activités d'évaluation réservées, de leurs compétences et de leur formation initiale. Les études montrent d'ailleurs qu'ils ont fréquemment recours à des instruments psychométriques dans leur pratique (Béland et Goupil, 2004, 2005; Boudrias *et al.*, 2008; Charland, 2012; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras et Savard, 2014; Joly, 2006; Le Corff *et al.*, 2011).

Considérant la portée des pratiques d'évaluation psychométrique sur la qualité des services rendus aux personnes évaluées et du risque de préjudice associé à l'utilisation d'instruments psychométriques, il importe d'examiner les pratiques en matière d'évaluation psychométrique des trois groupes professionnels ciblés ainsi que les variables associées à ces pratiques. Il est aussi pertinent de se questionner quant au réel impact des modifications apportées au Code des professions du Québec sur les pratiques des professionnelles et professionnels concernés au regard des changements annoncés par les ordres professionnels. Plusieurs questions se posent alors. Quelle est la place de l'évaluation psychométrique dans

la pratique de ces professionnelles et professionnels? Qu'est-ce qui motive leur utilisation de ces instruments? Quel est l'impact perçu des modifications apportées au Code des professions du Québec? Quel est le degré d'appropriation des activités d'évaluation réservées? Sur quels critères se basent-ils pour la sélection des instruments à utiliser? Quelles modalités d'utilisation privilégient-ils? Est-ce que leurs pratiques respectent les cadres de référence prescrits? Est-ce que les pratiques diffèrent selon certaines variables d'influence? Le recueil de données relatives aux questions posées ci-dessus contribuerait à une meilleure compréhension des pratiques d'évaluation psychométrique des groupes professionnels ciblés. Cela permettrait aussi d'identifier des zones de développement en vue d'améliorer les pratiques.

2. PRATIQUES EN MATIÈRE D'ÉVALUATION PSYCHOMÉTRIQUE : ÉTAT ACTUEL DES CONNAISSANCES

Au regard de la mise en contexte de l'objet d'étude, cette section présente une recension des recherches décrivant les pratiques en matière d'évaluation psychométrique des c.o., psychologues et ps. éd. Cette recension a d'abord été réalisée dans différentes banques de données (Academic Search Complete, CAIRN, ERIC, Pascal et Francis et PsycINFO) en mobilisant des mots clés relatifs à l'évaluation, aux instruments psychométriques, aux pratiques professionnelles et aux professions ciblées. Tous les articles, rapports de recherche et thèses, en français et en anglais, décrivant des recherches empiriques traitant des pratiques d'évaluation psychométrique des groupes professionnels visés oeuvrant au Canada et aux États-Unis ont été retenus. Afin de broser un portrait représentatif des écrits disponibles sur le sujet, les publications sélectionnées couvrent la période allant de 1970 à aujourd'hui.

Les références bibliographiques des documents retenus ont ensuite été examinées afin d'identifier d'autres documents pertinents et correspondant aux critères d'inclusion. Enfin, la littérature grise, soit la documentation non publiée, a été recensée en contactant les associations et ordres professionnels canadiens et états-uniens liés aux trois groupes professionnels visés. Les constats relatifs aux pratiques canadiennes et états-uniennes sont présentés ci-dessous.

2.1. Pratiques canadiennes en matière d'évaluation psychométrique

L'analyse des études québécoises portant sur les pratiques d'évaluation psychométrique permet d'abord de constater que plusieurs groupes professionnels utilisent fréquemment les instruments psychométriques dans le cadre d'activités d'évaluation, notamment les c.o. (Belzil et Bourguignon, 1980; Boudrias *et al.*, 2008; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras et Savard, 2014; Le Corff *et al.*, 2011; Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OCCOPPQ], 2004a, 2004b), les ps. éd. (Joly, 2006), ainsi que les psychologues (Béland et Goupil, 2004, 2005; Boudrias *et al.*, 2008; Charland, 2012; Lecavalier, Tassé et Lévesque, 2002).

Par ailleurs, les résultats d'études réalisées dans l'ensemble ou le reste du Canada permettent de noter des divergences, possiblement dues à des différences sur le plan de la formation, quant à la place de l'utilisation des instruments psychométriques dans la pratique des c.o. (Samson, Lauzier et Cournoyer, 2014; Samson, Sovet, DiMillo, Cournoyer, Viviers et Nadon, 2018). D'autre part, ces études présentent des résultats comparables à ceux issus des études québécoises en ce qui a trait à la place de l'évaluation psychométrique chez les psychologues (Corkum, French et Dorey, 2007; Harris et Joy, 2010).

À la lumière des résultats des études recensées, des constats spécifiques peuvent être formulés relativement aux pratiques en matière d'évaluation psychométrique des groupes professionnels canadiens. D'abord, les résultats montrent que l'utilité des instruments psychométriques est reconnue dans la pratique professionnelle (Béland et Goupil, 2004; Corkum *et al.*, 2007; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras et Savard, 2014; Harris et Joy, 2010; Joly, 2006; Le Corff, Yergeau, Dorceus, Gingras et Savard, 2012). De plus, une diversité d'instruments psychométriques semble utilisée chez les ps. éd. (Joly, 2006), alors que la variété des instruments utilisés est plus limitée chez les c.o. (Dorceus, Le Corff, Yergeau, Savard et Gingras, 2014; OCCOPPQ, 2004a, 2004b; Yergeau, Le Corff, Dorceus, Savard et Gingras, 2012). En ce qui concerne les critères de sélection d'instruments, les propriétés psychométriques ne semblent pas prioritaires (Béland et Goupil, 2004; Belzil et

Bourguignon, 1980; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras et Savard, 2014; Joly, 2006; Le Corff *et al.*, 2012). En outre, une évolution de la place des instruments en ligne est notée (Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras et Savard, 2014; Le Corff *et al.*, 2011; OCCOPPQ, 2004a, 2004b). Enfin, bien qu'il y ait place à amélioration, les normes de pratique sont généralement bien respectées chez les c.o. (Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras et Savard, 2014; Le Corff *et al.*, 2012) et les psychologues (Charland, 2012). Elles sont toutefois un peu négligées chez les ps. éd. en ce qui concerne le respect des droits d'auteurs (Joly, 2006).

De façon plus globale, les résultats de recherche suggèrent que certains facteurs sont associés aux pratiques d'évaluation psychométrique, notamment la fréquence d'évaluation des construits psychologiques et la fréquence d'utilisation des instruments psychométriques. Effectivement ces pratiques varieraient selon le milieu de pratique (Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras et Savard, 2014; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Savard et Gingras, 2014; Hunsley, Ronson et Cohen, 2013; Joly, 2006; OCCOPPQ, 2004a, 2004b; Société canadienne de psychologie [SCP], 2011), le secteur d'intervention (Jacobson, Hanson et Zhou, 2015; SCP, 2011), la clientèle desservie (Béland et Goupil, 2005; Jacobson *et al.*, 2015), la formation (niveau de formation et formation en psychométrie) (Hunsley *et al.*, 2013; Samson *et al.*, 2014; SCP 2011; Yergeau et Paquette, 2007) et le partage des activités d'évaluation avec d'autres groupes professionnels (Joly, 2006).

En somme, au regard de la recension de la littérature canadienne, il apparaît que seulement quelques recherches se sont intéressées, de manière marginale, à la pratique de certains groupes professionnels en matière d'évaluation psychométrique au Québec. Quelques-unes des études recensées datent de plusieurs dizaines d'années (Belzil et Bourguignon, 1980; Coutu, Goupil et Ouellet, 1993; Couture, Gagné, Gaudreau et Julien, 1992; Hunsley et Lefebvre, 1990; L'Allier, Tétreau et Erpicum, 1981). Certaines n'examinent qu'en surface les pratiques évaluatives se limitant souvent à la place accordée à l'évaluation (Corkum *et al.*, 2007; Harris et Joy, 2010; Humbke, Brown, Welder, Fillion, Dobaon et Arnett, 2004; Hunsley et Lefebvre, 1990; Hunsley *et al.*, 2013; Jordan, Hindes et Saklofske, 2009; Samson *et al.*, 2014; SCP, 2011) ainsi qu'à la recension des construits

évalués ou des instruments utilisés (Béland et Goupil, 2004, 2005; Boudrias *et al.*, 2008; OCCOPPQ, 2004*a*, 2004*b*; Hunsley *et al.*, 2013; Lecavalier *et al.*, 2002; SCP, 2011). D'autres portent sur des clientèles particulières (Béland et Goupil, 2004, 2005; Charland, 2012). Enfin, quelques études examinent de façon plus approfondie les pratiques d'évaluation psychométrique, mais demeurent essentiellement descriptives sans grande considération des diverses variables d'influence (Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras et Savard, 2014; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Savard et Gingras, 2014; Joly, 2006; Le Corff *et al.*, 2011; Le Corff *et al.*, 2012; Yergeau, Le Corff et Dorceus, 2012; Yergeau, Le Corff, Dorceus *et al.*, 2012) et ciblent des populations spécifiques (Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras et Savard, 2014; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Savard et Gingras, 2014).

2.2. Pratiques états-uniennes en matière d'évaluation psychométrique

Du côté des États-Unis, les recherches pertinentes portent surtout sur les c.o. ainsi que les psychologues. À cet égard, les études recensées présentent des résultats parfois convergents, et d'autres fois, divergents par rapport à ceux obtenus dans le cadre de l'étude des pratiques des groupes professionnels canadiens.

De façon globale, les résultats des études recensées divergent en ce qui a trait à la place accordée à l'évaluation psychométrique dans la pratique des conseillères et conseillers (d'orientation, en milieu scolaire, en santé mentale, etc.) états-uniens. Ainsi, certaines études suggèrent que l'évaluation psychométrique occupe une place importante dans leur pratique (Blacher, Murray-Ward et Uellendahl, 2005; Ekstrom, Elmore, Schafer, Trotter et Webster, 2004; Elmore et Ekstrom, 1993*a*, 1993*b*; Engen, Lamb et Prediger, 1982), alors que d'autres études montrent que cette pratique est peu fréquente (Agresta, 2004; Freeman, 1996; Giordano, Schwiebert et Brotherton, 1997; Juhnke, Vace, Curtis, Coll et Paredes, 2003; Osborn et Baggerly, 2004; Peterson, Lomas, Neukrug et Bonner, 2014). En ce qui a trait aux pratiques des psychologues, la littérature regorge d'études recensant les instruments utilisés par ces derniers. À cet égard, les études menées par Lubin (Lubin, Larsen et Matarazzo, 1984; Lubin, Larsen, Matarazzo et Seever, 1985, 1986; Lubin, Wallis et Paine, 1971) et Watkins

(Watkins, Campbell et McGregor, 1988; Watkins, Campbell, Nieberding et Hallmark, 1995) sont des incontournables pour suivre l'évolution de l'utilisation des instruments psychométriques remontant à plus de 80 ans. En outre, de plus récentes études montrent que l'évaluation psychométrique occupe une place importante dans la pratique des psychologues œuvrant en neuropsychologie (Rabin, Barr et Burton, 2005), en expertise psycholégale (Archer, Buffington-Vollum, Stredny et Handel, 2006; McLaughlin et Kan, 2014; Wright *et al.*, 2017), en milieu scolaire (Benson *et al.*, 2019; Curry et Hanson, 2010; Demaray, Schaefer et Delong, 2003; McCloskey et Athanasiou, 2000; Shapiro et Heick, 2004) ainsi que dans le domaine clinique ou en counseling (Curry et Hanson, 2010; Hogan et Rengert, 2008).

Des convergences avec la littérature canadienne sont également notées en ce qui concerne l'influence potentielle de certaines variables sur les pratiques d'évaluation psychométrique. Ainsi, l'appartenance professionnelle (Cook, Hausman, Jensen-Doss et Hawley, 2017; Palmiter, 2004), le milieu de pratique (Ekstrom *et al.*, 2004; Palmiter, 2004), le secteur d'intervention (Curry et Hanson, 2010; Hogan, 2005; Peterson *et al.*, 2014; Wright *et al.*, 2017), l'étendue de la formation sur l'évaluation et les instruments de mesure (Elmore et Ekstrom, 1993a), l'année d'obtention du diplôme (Curry et Hanson, 2010; McLaughlin et Kan, 2014) ainsi que le partage des activités d'évaluation avec d'autres professionnelles et professionnels (Agresta, 2004; Blacher *et al.*, 2005; Giordano *et al.*, 1997) sont également reconnus comme des variables potentiellement déterminantes.

Par ailleurs, les limites de la littérature états-unienne semblent comparables à celles nommées précédemment du côté de la littérature canadienne en ce qui a trait au caractère désuet de plusieurs études (Elmore et Ekstrom, 1993a, 1993b; Engen, *et al.*, 1982; Freeman, 1996; Giordano *et al.*, 1997; Lubin *et al.*, 1971, 1984, 1985, 1986; Watkins *et al.*, 1988, 1995), à leur spécificité au regard de la clientèle ciblée (Demaray *et al.*, 2003; Herbert, Lorenz et Trusty, 2010) ou de la population à l'étude (Agresta, 2004; Blacher *et al.*, 2005; Ekstrom *et al.*, 2004; Elmore et Ekstrom, 1993b; Engen *et al.*, 1982; Freeman, 1996; Giordano *et al.*, 1997; McLaughlin et Kan, 2014; Osborn et Baggerly, 2004; Rabin *et al.*, 2005) et au fait qu'elles se limitent souvent à recenser les principaux instruments utilisés ou

les principaux construits évalués (Archer *et al.*, 2006; Benson *et al.*, 2019; Herbert *et al.*, 2010; Hogan, 2005; Hogan et Rengert, 2008; Juhnke *et al.*, 2003; McCloskey et Athanasiou, 2000; Palmiter, 2004; Peterson *et al.*, 2014; Rabin *et al.*, 2005; Shapiro et Heick, 2004; Wright *et al.*, 2017). De plus, les quelques études comportant des données comparatives ne présentent qu'une vision succincte des pratiques en relation avec certains facteurs potentiellement déterminants, tels que l'appartenance professionnelle, le milieu de pratique et le secteur d'intervention (Cook *et al.*, 2017; Curry et Hanson, 2010; Hogan, 2005; Palmiter, 2004; Peterson *et al.*, 2014; Wright *et al.*, 2017).

En résumé, la recension des écrits scientifiques révèle une absence de données récentes et détaillées sur les pratiques d'évaluation psychométrique des groupes professionnels québécois. Une absence presque totale de données est d'ailleurs constatée en ce qui a trait aux pratiques liées aux activités d'évaluation réservées par le Code des professions. À ce sujet, une seule enquête réalisée en 2010, avant l'entrée en vigueur des dispositions législatives en 2012, indique que les c.o. étaient, à ce moment-là, peu investis dans les activités d'évaluation réservées (Dorceus, Le Corff, Yergeau, Savard et Gingras, 2014; Yergeau, Le Corff et Dorceus, 2012; Yergeau, Le Corff, Dorceus *et al.*, 2012). Ainsi, le peu de résultats de recherche disponibles ne permet pas d'évaluer l'état de la situation depuis 2012 au sein des professions concernées.

Il importe aussi de noter que les études recensées ne tiennent pas suffisamment compte des diverses variables susceptibles d'influencer les pratiques d'évaluation psychométrique. Effectivement, les études qui mettent en lien des variables potentiellement explicatives avec les pratiques d'évaluation psychométrique sont souvent de nature comparative et mettent l'accent sur des variables contextuelles, telles que l'appartenance professionnelle et le milieu de travail. Au-delà des variables contextuelles possiblement liées aux pratiques d'évaluation psychométrique, les représentations sociales, qui sont souvent mobilisées dans les études portant sur les pratiques professionnelles dans les domaines de la santé et de l'éducation (Novara, Serio et Lavanco, 2017; Oudjani, Dany, Derome et Bataille, 2015) offrent une piste de recherche intéressante pour mieux comprendre les pratiques

d'évaluation psychométrique. En tant que « systèmes d'opinions, de connaissances et de croyances propres à une culture, une catégorie ou un groupe social et relatifs à des objets de l'environnement social » (Rateau et Lo Monaco, 2013, p. 3), les représentations sociales des professionnelles et professionnels à l'égard de l'évaluation psychométrique représentent une catégorie de variables à explorer compte tenu du lien potentiel qu'elles entretiendraient avec les pratiques.

3. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE

Le contexte décrit dans la première partie de la problématique a permis de constater que plusieurs groupes professionnels québécois privilégient l'utilisation des instruments psychométriques pour l'évaluation des caractéristiques psychologiques. Les instruments psychométriques demeurent toutefois des outils dont les retombées dépendent de l'utilisation qui en est faite. Effectivement, l'adoption de pratiques inappropriées peut porter préjudice aux personnes évaluées et compromettre la qualité de l'évaluation psychométrique. En outre, l'entrée en vigueur des modifications au Code des professions du Québec propose des changements de pratiques évaluatives pour les professionnelles et professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines, notamment les c.o., les psychologues et les ps. éd., par la modernisation de leur champ d'exercice et la réserve d'activités d'évaluation considérées à risque de préjudice pour les clientèles desservies. Pour toutes ces raisons, il importe donc de s'intéresser aux pratiques d'évaluation psychométrique des professionnelles et professionnels concernés. Néanmoins, il n'existerait aucune donnée d'ensemble récente sur les pratiques d'évaluation psychométrique des différents groupes professionnels québécois qui tient compte des divers facteurs (contextuels et cognitifs) pouvant influencer celles-ci. Une absence de données récentes par rapport à l'état des pratiques évaluatives liées aux activités d'évaluation réservées par le Code des professions du Québec est également notée. La question de recherche suivante se pose : Qu'est-ce qui caractérise et influence les pratiques d'évaluation psychométrique des professionnelles et professionnels québécois du domaine de la santé mentale et des relations humaines, notamment les c.o., les psychologues et les ps. éd.?

L'avancement des connaissances à ce sujet permettrait de cibler des zones de développement relatives à l'exercice des activités réservées et, par le fait même, des besoins spécifiques de formation en évaluation afin de promouvoir des pratiques de qualité. De plus, un portrait de la situation actuelle servirait de point de référence pour en suivre l'évolution. Enfin, l'étude de variables ayant potentiellement une influence sur les pratiques d'évaluation psychométrique contribuerait à une meilleure compréhension de ces dernières.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

La recension des écrits scientifiques fait ressortir l'absence d'un modèle théorique d'analyse des pratiques évaluatives, et plus particulièrement en matière d'évaluation psychométrique, qui s'appliquerait de manière appropriée au présent objet de recherche. Cette recension a permis d'identifier un dispositif d'analyse des pratiques par la réflexion qui peut être sommairement défini comme une démarche visant essentiellement le développement et l'amélioration de la pratique par le biais de la réflexion en groupe sur des pratiques professionnelles (Altet, 2000*a*). Au regard de l'enjeu nomothétique (Van der Maren, 2014) poursuivi par la présente recherche, ce dispositif apparaît plus ou moins adéquat compte tenu de sa nature essentiellement ontogénique (*Ibid.*), visant l'amélioration des pratiques (Altet, 2000*b*, Billette de Villemeur, 2000; Fablet, 2008; Mosconi, 2002). En outre, sans compter le fait que les fondements de l'analyse des pratiques professionnelles ne correspondent pas à l'orientation de la présente thèse, il reste que ce dispositif n'apporte aucune précision quant aux approches ou référents théoriques sous-jacents pouvant s'appliquer à l'étude des pratiques en matière d'évaluation psychométrique. Ainsi, ce dispositif d'analyse des pratiques professionnelles n'est ni approprié, ni pertinent au regard du présent objet de recherche.

Le cadre de référence retenu est donc constitué d'un ensemble intégré de concepts (évaluation psychométrique, pratiques professionnelles déclarées et représentations sociales) de façon à préciser les dimensions considérées dans le cadre de la collecte des données. En guise de conclusion de ce chapitre, une mise en relation des concepts retenus est proposée suivie d'un énoncé des objectifs spécifiques qui en découlent.

1. L'ÉVALUATION PSYCHOMÉTRIQUE AU CŒUR DE L'ÉVALUATION PSYCHOLOGIQUE

Puisque la présente recherche est construite autour des pratiques en matière d'évaluation psychométrique, il importe de définir les concepts d'évaluation et d'évaluation

psychologique avant de situer l'évaluation psychométrique parmi d'autres approches. De plus, en vue d'examiner les pensées des professionnelles et professionnels visés à l'égard de l'évaluation psychométrique relativement aux finalités de la démarche d'évaluation psychologique, il apparaît pertinent de traiter des modèles théoriques la caractérisant.

1.1. Définition de l'évaluation

À la lumière des définitions recensées, l'évaluation peut être considérée comme une démarche d'attribution de valeur à des objets, des personnes ou autres (AERA *et al.*, 2014; Bernier et Pietrulewick, 1997; Cronbach, 1990; Legendre, 2005) qui est issue d'une collecte d'informations effectuée à partir de diverses méthodes (AERA *et al.*, 2014; Cronbach, 1990). Il est également suggéré que l'évaluation implique un certain jugement par rapport à la valeur de l'objet évalué (AERA *et al.*, 2014; Bernier et Pietrulewick, 1997; Cronbach, 1990; Legendre, 2005). En ce sens, l'évaluation va au-delà de la mesure qui consiste essentiellement en une activité objective de collecte de données quantifiables sur un objet quelconque (Bernier et Pietrulewick, 1997; Furr et Bacharach, 2008). La mesure sert donc à l'évaluation, mais peut également être réalisée de façon indépendante. Par souci de rigueur, il semble indiqué de faire la distinction entre les concepts de mesure et d'évaluation. Néanmoins, dans le cadre de la présente étude, la notion d'évaluation fait à la fois référence à une démarche plus large d'évaluation et à la réalisation d'activités indépendantes de mesure. Enfin, dans le cadre de la présente recherche, il importe de spécifier qu'il est question de l'évaluation formelle qui se base sur des normes et critères prédéterminés dans une approche objective par opposition à l'évaluation informelle qui repose sur des critères imprécis variant selon les circonstances et les particularités de la personne évaluatrice (Renou, 2005).

1.2. Définition de l'évaluation psychologique

Dans le contexte des relations humaines, l'évaluation psychologique est privilégiée et repose sur des méthodes et des finalités particulières. La littérature regorge de définitions

à cet effet. Celles-ci abondent généralement dans le même sens, mais varient surtout en termes de spécificité. L'AERA *et al.* (2014) ainsi que Cohen et Swerdlik (2010) précisent d'abord la nature de cette évaluation, qui se rapporte à la mesure du fonctionnement psychologique. D'autres soulignent le caractère intensif (AERA *et al.*, 2014; Anastasi, 1992; Anastasi et Urbina, 1997) et élaboré de cette démarche impliquant plusieurs étapes, allant de la collecte à l'interprétation des données sur la personne (AERA *et al.*, 2014; Cohen et Swerdlik, 2010; Maloney et Ward, 1976; Urbina, 2014). En outre, la démarche d'évaluation psychologique est reconnue par plusieurs comme s'effectuant dans le cadre d'un objectif donné impliquant un jugement clinique conduisant à des constats et des recommandations (Anastasi, 1992; Anastasi et Urbina, 1997; Maloney et Ward, 1976; Urbina, 2014). À cet effet, une diversité de méthodes d'évaluation psychologique peut être employée, lesquelles incluent principalement les tests, les entrevues et les méthodes d'observations (AERA *et al.*, 2014; Cohen et Swerdlik, 2010; Miller et Lovler, 2016; Neukrug et Fawcett, 2015; Shum *et al.*, 2006; Urbina, 2014).

En somme, parmi d'autres approches en évaluation, l'évaluation psychologique peut être considérée comme un examen approfondi du fonctionnement psychologique d'un individu par le biais de diverses méthodes d'évaluation et impliquant une collecte ainsi qu'une analyse des données faisant appel à un jugement clinique dans la poursuite d'un objectif donné. Essentiellement reconnue comme une façon de recueillir de l'information sur le fonctionnement psychologique d'une personne, l'évaluation psychologique ne se restreint toutefois pas à cette fonction au regard des différentes conceptions de ses finalités.

1.3. Finalités de l'évaluation psychologique

Dans le cadre de l'étude des finalités de l'évaluation psychologique, deux modèles sont généralement mis en évidence dans la littérature : le modèle de collecte d'informations et le modèle thérapeutique (Finn et Tonsager, 1997; Miller et Lovler, 2016). Ces deux modèles sont présentés ci-dessous.

1.3.1. *Le modèle de collecte d'informations*

Le modèle de collecte d'informations (*Information-Gathering Model*) est également désigné comme adoptant une perspective psychométrique (Korchin et Schuldborg, 1981; Tallent, 1992). Selon ce modèle, l'évaluation psychologique est considérée comme étant essentiellement une méthode de collecte d'informations sur la personne évaluée qui facilite la communication entre les professionnelles et professionnels impliqués (Finn et Tonsager, 1997; Miller et Lovler, 2016). Au regard de ces objectifs, le processus d'évaluation consiste à recueillir des données sur la personne, interpréter celles-ci de façon indépendante et formuler des recommandations (Finn et Tonsager, 1997). À cet égard, il est important de noter que tout au long de cette démarche, la participation de la personne évaluée est limitée, notamment en ce qui concerne l'interprétation des résultats (Cohen et Swerdlik, 2010; Finn et Tonsager, 1997). Peu d'information est partagée avec la personne évaluée au cours du processus (Finn et Tonsager, 1997). En fait, les rétroactions verbales accompagnant les rapports d'évaluation sont plutôt communiquées en fin de processus (*Ibid.*). Le rôle de la personne évaluatrice consiste ainsi à adopter une perspective objective et structurée tout au long du processus (*Ibid.*). En outre, dans le cadre de cette approche d'évaluation, l'accent est mis sur les résultats des instruments et la prise de décision issue de l'interprétation de ceux-ci (*Ibid.*). Les instruments psychométriques sont donc largement privilégiés dans la collecte d'informations sur les personnes évaluées pour leur fidélité, leur validité et leur capacité à prédire le comportement (Finn et Tonsager, 1997; Korchin et Schuldborg, 1981; Tallent, 1992).

1.3.2. *Le modèle thérapeutique*

Le modèle thérapeutique de l'évaluation psychologique, également reconnu sous l'appellation d'évaluation thérapeutique, tire ses origines de la psychologie humaniste (Finn et Chudzik, 2010; Finn et Martin, 2013; Finn et Tonsager, 1997, 2002; Miller et Lovler, 2016; Poston et Hanson, 2010), de la théorie interpersonnelle de Sullivan (1954) ainsi que de la théorie de l'intersubjectivité de Stolorow (Atwood et Stolorow, 1984; Stolorow et Atwood,

1996). Selon la perspective adoptée, ce modèle de l'évaluation psychologique peut autant s'appliquer à une approche générale qu'à un modèle spécifique. Au sens large, le modèle thérapeutique reconnaît l'évaluation psychologique par le biais d'instruments psychométriques comme une intervention thérapeutique qui va au-delà de la collecte d'informations utiles pour la prise de décision (Finn, 2007; Finn et Tonsager, 1997). L'évaluation thérapeutique réfère ainsi à une attitude générale de la personne évaluatrice qui vise des changements positifs chez la personne évaluée par le biais de l'évaluation psychométrique (Finn, 2007). Parallèlement, l'évaluation thérapeutique se confond à l'évaluation collaborative (Fischer, 1994, 2000) de laquelle elle emprunte des principes et techniques (Cohen et Swerdlik, 2010; Finn, 2007; Finn, Fischer et Handler, 2012; Poston et Hanson, 2010) et laquelle s'avère fondamentalement thérapeutique au regard de ses finalités (Finn, 2007; Finn *et al.*, 2012). En outre, le paradigme thérapeutique de l'évaluation psychologique se décline en divers modèles spécifiques, dont celui de Finn (1996, 2007), un modèle semi-structuré en six étapes (Finn, 2007; Finn et Chudzik, 2010; Finn *et al.*, 2012), mais également diverses variantes pouvant être considérées comme visant des finalités thérapeutiques (Ackerman, Hilsenroth, Baity et Blagys, 2000; Engelman et Frankel, 2002; Gorske et Smith, 2009; Handler, 2007; Purves, 2002; Tharinger, Finn et Gentry, 2013; Tharinger *et al.*, 2009).

Afin d'éviter de circonscrire l'évaluation thérapeutique autour d'une approche spécifique, une approche globale du paradigme de Finn et Tonsager (1997) est privilégiée dans le cadre de la thèse, en comparaison au modèle de collecte d'informations, au regard des objectifs poursuivis, des étapes du processus, du degré d'implication de la personne évaluée, du rôle de la personne évaluatrice, du centre de l'attention et de l'utilité perçue des instruments psychométriques (Finn *et al.*, 2012; Finn et Tonsager, 1997).

En plus de poursuivre un objectif traditionnel de collecte d'informations en vue d'une prise de décision, l'évaluation thérapeutique se distingue par une intention d'aider plus personnellement la personne évaluée en répondant à ses objectifs et ses besoins personnels (*Ibid.*). L'évaluation psychométrique vise alors une meilleure connaissance de soi chez la

personne évaluée (Cohen et Swerdlik, 2010; Finn et Tonsager, 1997; Miller et Lovler, 2016; Urbina, 2014), ce qui lui permet d'apporter des changements dans sa vie (Finn et Tonsager, 1997; Miller et Lovler, 2016; Urbina, 2014). Au regard de ces objectifs, la démarche consiste alors à développer une relation empathique avec la personne évaluée, à aider cette dernière à formuler des objectifs personnels et à partager les résultats des instruments psychométriques tout au long du processus (Finn *et al.*, 2012; Finn et Tonsager, 1997). Le modèle thérapeutique est ainsi marqué par la contribution active de la personne évaluée au processus d'évaluation dans le cadre de la formulation d'objectifs personnalisés et de l'interprétation des résultats (*Ibid.*). Tout au long du processus, un rôle actif est également favorisé chez la personne évaluatrice qui agit à la fois comme observatrice et participante (Finn et Tonsager, 1997) au sens où elle détermine la structure du processus à travers ses propres référents théoriques, son expérience et sa personnalité (Finn, 2007; Finn et Tonsager, 1997). Une place centrale est d'ailleurs accordée aux processus se déroulant entre la personne évaluée et la personne évaluatrice ainsi qu'à leur expérience subjective, ce qui contribue à une meilleure compréhension de la personne évaluée et au développement d'une relation empathique (Finn et Tonsager, 1997). La perspective relationnelle caractérisant l'approche thérapeutique privilégie ainsi le maintien d'une bonne alliance de travail (Finn *et al.*, 2012; Finn et Tonsager, 1997). Enfin, l'approche thérapeutique présente une perspective particulière par rapport aux instruments psychométriques qui sont perçus comme des outils permettant une meilleure communication avec la personne évaluée et l'accès à son expérience subjective, ce qui favorise une meilleure empathie de la part de la personne évaluatrice (*Ibid.*).

En somme, dans le cadre de l'étude des pratiques en matière d'évaluation psychométrique, il apparaît pertinent de retenir les caractéristiques des deux modèles d'évaluation psychologique présentés plus haut afin d'examiner les approches privilégiées dans la pratique des professionnelles et professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines au Québec.

1.4. L'évaluation psychométrique

Dans le contexte de l'évaluation psychologique, plusieurs méthodes sont employées (p. ex. : entrevues, tests), telles que mises en évidence par les définitions présentées plus haut. La psychométrie ainsi que les instruments qui en découlent occupent une place particulière à l'intérieur de la démarche d'évaluation psychologique. Afin de mieux délimiter les activités professionnelles se rapportant à l'évaluation psychométrique, il importe d'abord de définir les notions de psychométrie et d'instrument psychométrique.

1.4.1. Définition de la psychométrie

La psychométrie est d'abord une science qui se rapporte, de façon générale, à l'étude de la mesure en psychologie (Bernaud, 2007; Cohen et Swerdlik, 2010; Miller et Lovler, 2016; Urbina, 2014), et de façon spécifique, aux théories et aux méthodes relatives à la mesure psychologique (Dickès, Tournois, Flieller et Kop, 1994; Furr et Bacharach, 2008; Reuchlin, 1999). Par ailleurs, la psychométrie fait référence à une pratique, soit une activité de mesure du fonctionnement psychologique, notamment par le biais des tests et questionnaires (Bernaud, 2007; Guédon *et al.*, 2011; Legendre, 2005). Dans le cadre de cette perspective appliquée de la psychométrie, laquelle est visée par la présente thèse, il est d'autant plus important de cerner la nature des instruments qui en découlent.

1.4.2. Définition du concept d'instrument psychométrique

Dans la littérature se rapportant au domaine de la mesure et de l'évaluation, les termes « test psychologique » et « test psychométrique »³ sont employés. Ces appellations sont toutefois réductrices puisqu'elles impliquent le testage des traits psychologiques, ce qui, en principe, ne s'applique pas à la mesure de certains traits, tels que la personnalité (Urbina,

³ En fait, les auteurs font surtout référence au concept de test psychologique, alors que le terme « test psychométrique » est peu employé de façon spécifique dans la littérature, ce qui semble relever d'une question de traduction puisque les définitions qui renvoient aux concepts de test psychologique et de test psychométrique s'apparentent.

2014). En fait, il est indiqué de distinguer les tests qui mesurent la performance, des inventaires et questionnaires qui permettent plutôt de décrire des comportements, des attitudes, des intérêts, etc. (Bernaud, 2007; Cronbach, 1990; Guédon *et al.*, 2011; Urbina, 2014). Ainsi, le terme « instrument psychométrique » est préféré puisqu'il englobe à la fois les échelles, les tests, les questionnaires et les inventaires psychométriques.

De façon générale, un instrument psychométrique se définit d'abord comme un outil permettant de mesurer des caractéristiques psychologiques à partir de comportements (AERA *et al.*, 2014; Anastasi et Urbina, 1997; Cohen et Swerdlik, 2010; Cronbach, 1990; Furr et Bacharach, 2008; Guédon *et al.*, 2011; Hogan, 2017; Kaplan et Saccuzzo, 2017; Miller et Lovler, 2016; Shum *et al.*, 2006; Urbina, 2014). Effectivement, la mesure des caractéristiques psychologiques, considérées comme étant des construits, soit des concepts latents qui ne sont pas directement observables, se réalise de façon indirecte (Bernaud, 2007; Bernier et Pietrulewick, 1997; Cohen et Swerlick, 2010; Raykov et Marcoulides, 2011; Urbina, 2014). Elle est ainsi inférée à partir de comportements observables représentant des indicateurs valables des construits visés (Bernier et Pietrulewick, 1997; Cohen et Swerlick, 2010; Raykov et Marcoulides, 2011; Urbina, 2014). Dans le cadre des instruments psychométriques, ces comportements observables peuvent prendre la forme d'actions (Cohen et Swerdlik, 2010; Guédon *et al.*, 2011; Raykov et Marcoulides, 2011) ou de réponses (Bernaud, 2007; Cohen et Swerdlik, 2010; Guédon *et al.*, 2011; Raykov et Marcoulides, 2011) face aux tâches ou questions composant l'instrument (Bernaud, 2007; Guédon *et al.*, 2011; Kaplan et Saccuzzo, 2017; Shum *et al.*, 2006).

En outre, les instruments psychométriques présentent des propriétés spécifiques les distinguant des autres outils d'évaluation disponibles : la standardisation, l'objectivité, la fidélité et la validité (Anastasi et Urbina, 1997; Bernaud, 2007; Guédon *et al.*, 2011; Huteau, 2013; Tallent, 1992). En ce qui concerne la standardisation⁴, en tant que caractéristique

⁴ À ne pas confondre avec l'utilisation du terme dans un contexte de normalisation ou d'étalonnage d'un instrument (AERA *et al.*, 2014; Cohen et Swerdlik, 2010; Cronbach, 1990; Groth-Marnat, 2009; Hogan, 2017; Kaplan et Saccuzzo, 2017; Tallent, 1992; Urbina, 2014).

fondamentale d'un instrument psychométrique, elle fait référence à l'uniformité de la procédure d'administration et de cotation d'un instrument (AERA *et al.*, 2014; Anastasi et Urbina, 1997; Bernaud, 2007; Cronbach, 1990; Guédon *et al.*, 2011; Hogan, 2017; Huteau, 2013; Miller et Lovler, 2016; Shum *et al.*, 2006). Pour ce qui est du critère d'objectivité, il caractérise une mesure indépendante de tout jugement subjectif venant de la personne évaluatrice (Anastasi et Urbina, 1997; Bernaud, 2007; Cronbach, 1990; Guédon *et al.*, 2011; Huteau, 2013), ce qui est assuré par la standardisation (Bernaud, 2007; Huteau, 2013; Shum *et al.*, 2006; Urbina, 2014) et implique une quantification du concept évalué (Guédon *et al.*, 2011). Quant à la fidélité d'un test, elle réfère à la constance et à la précision des résultats, notamment en ce qui a trait à la stabilité temporelle, l'équivalence de versions parallèles et la cohérence interne (AERA *et al.*, 2014; Anastasi et Urbina, 1997; Bernaud, 2007; Bernier et Pietrulewick, 1997; Cohen et Swerdlik, 2010; Furr et Bacharach, 2008; Groth-Marnat, 2009; Guédon *et al.*, 2011; Hogan, 2017; Huteau, 2013; Kaplan et Saccuzzo, 2017; Laveault et Grégoire, 2014; Miller et Lovler, 2016; Neukrug et Fawcett, 2015; Raykov et Marcoulides, 2011; Tallent, 1992; Urbina, 2014). Enfin, la validité est reconnue comme le critère fondamental d'un instrument psychométrique (AERA *et al.*, 2014; Anastasi et Urbina, 1997; Bernaud, 2007; Furr et Bacharach, 2008; Groth-Marnat, 2009; Hogan, 2017; Urbina, 2014). Elle est généralement définie comme étant la capacité d'un instrument à réellement mesurer ce qu'il prétend mesurer, notamment au regard de ses bases théoriques, de son contenu et de sa capacité prédictive (AERA *et al.*, 2014; Anastasi et Urbina, 1997; Bernaud, 2007; Bernier et Pietrulewick, 1997; Cohen et Swerdlik, 2010; Furr et Bacharach, 2008; Groth-Marnat, 2009; Guédon *et al.*, 2011; Hogan, 2017; Kaplan et Saccuzzo, 2017; Laveault et Grégoire, 2014; Miller et Lovler, 2016; Neukrug et Fawcett, 2015; Raykov et Marcoulides, 2011; Shum *et al.*, 2006; Tallent, 1992).

En somme, à la lumière des éléments présentés ci-haut, un instrument psychométrique peut être désigné comme un outil de mesure permettant d'évaluer un concept psychologique latent à partir de comportements observables de façon standardisée, objective, fidèle et valide. Dans cette perspective, la définition de Guédon *et al.* (2011) apparaît comme étant la plus satisfaisante puisqu'en plus de mettre en évidence la nature de la mesure des

concepts psychologiques, c'est-à-dire à partir de comportements sous-jacents, elle souligne, de façon explicite, certaines caractéristiques fondamentales d'un instrument psychométrique, soit l'objectivité et la standardisation. Elle fait également ressortir le caractère scientifique et rigoureux d'un tel outil, ce qui laisse sous-entendre qu'il se définit par d'autres propriétés, notamment sa fidélité et sa validité. Un instrument psychométrique est ainsi défini comme « un dispositif développé scientifiquement qui permet de mesurer un concept psychologique de manière objective et standardisée » par le biais « d'un ensemble de questions ou de tâches, strictement encadrées, destinées à évaluer rigoureusement le comportement ou les réponses de la personne [...] » (*Ibid.*, p. 123).

1.4.3. *Types d'instruments psychométriques*

Il existe une diversité d'instruments psychométriques, dont la classification varie selon les documents recensés. Une classification selon le type de réponse fournie (performance, autoévaluation ou hétéro-évaluation; performance maximale ou performance type) (Bernaud, 2007; Cronbach, 1990; Guédon *et al.*, 2011; Hogan, 2017; Miller et Lovler, 2016; Shum *et al.*, 2006), la méthode d'administration (individuelle ou collective) (Furr et Bacharach, 2008; Hogan, 2017; Kaplan et Saccuzzo, 2017; Shum *et al.*, 2006) ou le mode d'interprétation des résultats (normative ou critériée) (Furr et Bacharach, 2008; Hogan, 2017; Shum *et al.*, 2006) est parfois privilégiée. Cependant, les types d'instruments psychométriques sont souvent distingués en fonction des construits évalués (Anastasi et Urbina, 1997; Furr et Bacharach, 2008; Hogan, 2017; Kaplan et Saccuzzo, 2017; Miller et Lovler, 2016; Neukrug et Fawcett, 2015; Urbina, 2014). À cet effet, deux grandes catégories d'instruments psychométriques sont généralement reconnues, soit les tests de performance qui évaluent les habiletés (p. ex. : rendement, aptitudes, intelligence, etc.) ainsi que les inventaires et questionnaires qui inventorient des comportements et des attitudes (p. ex. : personnalité, troubles mentaux, intérêts, valeurs, etc.), lesquels se déclinent en sous-catégories en fonction des caractéristiques évaluées (Bernaud, 2007; Cronbach, 1990; Guédon *et al.*, 2011; Hogan, 2017; Kaplan et Saccuzzo, 2017; Miller et Lovler, 2016; Shum *et al.*, 2006; Urbina, 2014). Les instruments psychométriques se distinguent ainsi selon qu'ils

évaluent, notamment, le rendement, les aptitudes, l'intelligence, la personnalité, les troubles mentaux et les intérêts. Étant donné qu'il s'agit de la classification la plus courante, une classification selon le construit évalué est retenue dans le cadre de la présente recherche.

1.4.4. Définition du concept d'évaluation psychométrique

Considérant la définition des concepts d'évaluation psychologique et d'instrument psychométrique retenue, l'évaluation psychométrique peut se définir comme l'examen approfondi du fonctionnement psychologique impliquant un jugement professionnel ou l'ensemble des activités de mesure faisant appel à des instruments psychométriques, c'est-à-dire des outils développés selon une démarche scientifique (fidèle et valide) permettant de mesurer un concept psychologique à partir de comportements ou de réponses de façon objective et standardisée selon la définition de Guédon *et al.* (2011).

2. LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DÉCLARÉES

Au regard de l'étude des pratiques d'évaluation psychométrique, il apparaît nécessaire de définir les pratiques dans le contexte professionnel. Il importe également de situer les pratiques déclarées en opposition aux pratiques observées afin d'éclairer la nature des données analysées dans le cadre de cette recherche.

2.1. Définition des pratiques professionnelles

Les définitions du concept de pratiques identifiées à ce jour émergent, entre autres, du champ de la sociologie, mais principalement de l'éducation dans le contexte des pratiques enseignantes. L'analyse globale de ces définitions permet toutefois d'en tirer des éléments pertinents relatifs aux pratiques professionnelles, au sens large, indépendamment du champ d'application. Ainsi, le concept de pratiques réfère d'une part, d'un point de vue scientifique, à l'application d'une théorie, d'une approche ou de principes (Beillerot, 2003; De Villiers, 2009; Legendre, 2005; Scallon, 2004), et d'autre part, aux façons d'agir habituelles propres

à une personne (Altet, 2000a, 2002; Bressoux, Bru, Altet et Lecomte-Lambert, 1999; Legendre, 2005) ou à un groupe (Legendre, 2005). Au regard de cette seconde perspective, plusieurs reconnaissent aussi l'aspect abstrait des pratiques puisqu'elles ne font pas strictement référence aux activités en soi, mais aux procédés sous-jacents à leur réalisation (Altet, 2000a, 2002; Beillerot, 2003; Deaudelin *et al.*, 2007; Paquay, 2004; Quéré, s.d., dans Paul et Perriault, 2004). De façon globale, les pratiques comportent ainsi une double dimension : d'un côté, la dimension comportementale référant aux actions observables et de l'autre côté, la dimension cognitive, incluant les choix et les prises de décisions (Altet, 2000a, 2002; Deaudelin *et al.*, 2007). Cet aspect cognitif des pratiques se manifeste aussi à travers les connaissances (Altet, 2000a; Quéré, s.d., dans Paul et Perriault, 2004), les compétences (Altet, 2000a) et les pensées d'une personne incluant ses représentations (Quéré, s.d., dans Paul et Perriault, 2004).

Dans le contexte des pratiques professionnelles, cette conception dimensionnelle renvoie à la fois aux gestes professionnels, incluant les techniques et procédés, et aux activités cognitives sous-jacentes, telles que les connaissances, les compétences et les pensées mobilisées par les actes professionnels. En outre, au-delà de ces deux dimensions, d'autres composantes essentielles des pratiques professionnelles sont mises en évidence dans les divers textes recensés. Les pratiques professionnelles comportent ainsi une finalité qui guide l'action (Altet, 2000a, 2002; Beillerot, 2003; Blin, 1997; Bourdieu, 1980; Quéré, s.d., dans Paul et Perriault, 2004). Elles sont également contextualisées (Altet, 2000a, 2002; Bourdieu, 1980) et temporelles (Altet, 2000a, 2002; Bourdieu, 1980; Quéré, s.d., dans Paul et Perriault, 2004). En outre, elles sont socialement structurées (Beillerot, 2003; Blin, 1997; Bourdieu 1980; Jodelet et Moscovici, 1990) et plus spécifiquement, encadrées par des normes établies au sein d'un groupe professionnel (Altet, 2000a, 2002). Enfin, elles sont valorisées, ce qui renvoie aux aspects émotionnels et motivationnels qui sous-tendent l'agir professionnel (Bourdieu, 1980).

Dans le cadre de la présente recherche, le choix d'une définition opérationnelle s'impose afin d'identifier les aspects des pratiques professionnelles qui méritent une attention

particulière dans le cadre de la collecte et de l'analyse des données. En ce sens, bien qu'elles soient bonifiées par d'autres, les conceptions d'Altet (2000a, 2002) et de Bourdieu (1980) apparaissent comme étant les plus satisfaisantes en guise de repères appliqués aux pratiques professionnelles. À cet égard, Altet (2000a, 2002) définit explicitement les pratiques professionnelles comme des manières d'agir propres à une personne et reconnaît sa double dimension (comportementale et cognitive). Pour sa part, Bourdieu (1980) propose une perspective dimensionnelle bien articulée qui met en évidence les aspects déterminants des pratiques professionnelles, dont certains font consensus, tels que mentionnés plus haut.

Ainsi, dans le contexte de l'étude des pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique et au regard de leur double dimension, il importe d'abord de traiter à la fois des gestes relatifs à l'utilisation des instruments psychométriques (p. ex. : sélection, administration, interprétation, etc.) ainsi que des connaissances issues de la formation, des compétences et des pensées qui sous-tendent les pratiques d'évaluation psychométrique. En outre, les contextes dans lesquels les pratiques professionnelles sont observées, tels que les milieux de pratique, les secteurs d'intervention et les clientèles desservies, sont importants à considérer compte tenu de leur influence potentielle sur les pratiques. Pour ce qui est de l'aspect temporel, il renvoie au fait que les pratiques d'évaluation psychométrique sont propres à un moment donné, d'où l'importance d'en suivre l'évolution, un objectif qui n'est pas visé dans le cadre de la présente étude. Quant aux normes de pratiques professionnelles, il ne fait aucun doute qu'elles représentent un aspect essentiel à traiter au regard de l'encadrement dont fait l'objet l'évaluation psychométrique. Elles ne sont toutefois pas examinées dans le cadre de la thèse. Enfin, considérant l'aspect motivationnel des pratiques professionnelles, il importe d'étudier ce qui incite les professionnelles et professionnels à utiliser les instruments psychométriques. Par ailleurs, outre les aspects déterminants des pratiques professionnelles, l'étude de celles-ci renvoie également au mode d'accès à ces données, qu'elles soient issues de l'observation ou du discours des professionnelles et professionnels visés par l'étude.

2.2. Les pratiques déclarées en opposition aux pratiques observées

Dans le cadre de l'étude des pratiques professionnelles, les pratiques déclarées présentent quelques particularités par rapport aux pratiques observées, en ce qui a trait à leur mode d'accès, à leurs avantages ainsi qu'à leurs limites. Les pratiques déclarées sont issues de l'information que la professionnelle ou le professionnel rapporte relativement à ses pratiques (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005). À cet effet, l'utilisation de l'entrevue ou du questionnaire est donc privilégiée (Deaudelin *et al.*, 2005; Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Les pratiques observées se distinguent puisqu'elles sont issues de l'observation des pratiques par une personne autre que la professionnelle ou le professionnel à l'étude (Deaudelin *et al.*, 2005). Dans cette optique, plusieurs méthodes d'observations peuvent être employées (Bru, 2002; Deaudelin *et al.*, 2005; Marcel *et al.*, 2002).

Bien que l'observation des pratiques offre un accès plus direct à celles-ci (Marcel *et al.*, 2002; Maubant, 2007), cette méthode est plus difficile à mettre en application sur le plan méthodologique (Maubant, 2007; Talbot, 2012). À ce sujet, l'observation des pratiques ne se prête pas au contexte de confidentialité assuré par les professionnelles et professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines. Quant au fait de rapporter ses propres pratiques, il peut être argumenté que cela n'aboutit pas nécessairement à une représentation fidèle des pratiques à l'étude (Talbot, 2012). Il faut toutefois noter que les pratiques observées ne sont pas nécessairement représentatives des pratiques habituelles des professionnelles et professionnels à l'étude (Bru, 2002). Elles ne représentent en fait que des pratiques captées selon des conditions particulières d'observation (*Ibid.*). En somme, pour des raisons méthodologiques et déontologiques, les pratiques déclarées sont privilégiées dans le cadre de la présente étude. Ainsi, les données relatives aux aspects déterminants des pratiques professionnelles, telles que définies par Altet (2000a) et Bourdieu (1980), sont issues de ce qui est rapporté par les groupes professionnels visés.

3. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES : UNE VISION PARTAGÉE DE L'ÉVALUATION PSYCHOMÉTRIQUE

Dans le cadre de l'étude des pensées des professionnelles et professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines à l'égard de l'évaluation psychométrique, la notion de représentations sociales s'avère la plus satisfaisante considérant qu'elle propose un appui théorique permettant d'éclairer l'analyse des données. Une délimitation conceptuelle des notions de perceptions, de conceptions et de représentations, considérées comme étant voisines, s'impose néanmoins avant de justifier le choix du concept retenu et préciser son apport au regard des objectifs de l'étude.

3.1. Délimitation conceptuelle

À la lumière de la recension effectuée, il apparaît que les notions de perceptions, de conceptions et de représentations ne sont pas définies de façon systématique par les chercheuses et chercheurs qui les mobilisent. De plus, il ne semble pas y avoir de consensus quant à leur définition. Selon le domaine d'études, elles se confondent également. Enfin, la justification du choix de retenir l'une plutôt qu'une autre n'est pas toujours explicitée, ce qui rend la clarification de ces termes d'autant plus complexe.

3.1.1. *Les perceptions*

Différents points de vue sont adoptés pour définir la notion de perceptions. Au regard de la psychologie cognitive, les perceptions sont parfois considérées comme des phénomènes essentiellement individuels de cueillette et d'organisation d'informations sensorielles n'impliquant pas de fonction interprétative (Delorme et Flückiger, 2003; Jimenez, 1997; Scharff, 2008). Elles apparaissent ainsi dissociées de fonctions cognitives plus avancées, telles que les représentations, permettant de manipuler les informations recueillies et d'attribuer des significations aux objets perçus (*Ibid.*). L'approche constructiviste présente toutefois une perspective différente. Les perceptions y sont considérées comme des formes d'interprétation des informations sensorielles recueillies (Bertrand et Garnier, 2005; Bonnet,

1999, 2006; Munhall, 2008), ce qui impliquerait l'attribution d'une signification aux objets perçus (Jimenez, 1997). Au regard des deux perspectives, il est alors difficile de cerner la spécificité des perceptions, lesquelles n'impliquent pas toujours de fonction interprétative des informations recueillies, par rapport à d'autres activités mentales. De plus, la nature strictement individuelle des perceptions est discutable en comparaison aux représentations et aux conceptions qui reconnaissent de près ou de loin l'apport de l'influence sociale dans leur construction.

Par ailleurs, l'adoption du point de vue de la psychologie sociale qui, à l'inverse des approches cognitive et constructiviste, reconnaît la place de l'influence sociale dans la construction des perceptions s'avère également inappropriée puisque les perceptions sociales traitent spécifiquement du jugement et de l'évaluation des personnes (Pelletier, 2006), ce qui n'est pas l'objectif de la présente étude qui s'intéresse plutôt aux jugements portés à l'égard d'un objet ou d'un phénomène, soit l'évaluation psychométrique.

Enfin, du côté du champ de l'éducation, Viau et ses collaborateurs (Viau et Bouchard, 2000; Viau, Joly et Bédard, 2004; Viau et Louis, 1997) proposent un point de vue pédagogique des perceptions en tant que composantes d'un modèle de la dynamique motivationnelle des élèves en apprentissage. Ce modèle pédagogique reconnaît l'aspect interprétatif des perceptions qui font référence, entre autres, aux jugements des élèves à l'égard de l'utilité d'une activité d'apprentissage (*Ibid.*). Il s'avère néanmoins que la définition proposée prend son sens à l'intérieur de la dynamique motivationnelle caractérisant l'apprentissage des élèves. Cette définition n'apporte donc pas d'appui théorique permettant d'éclairer l'analyse des données propres à la présente étude, et plus particulièrement les pensées rattachées à l'évaluation psychométrique. En somme, dans le cadre de l'étude des pensées que rattachent les professionnelles et professionnels à l'égard de l'évaluation psychométrique, les différents points de vue adoptés amènent à conclure que la notion de perceptions n'est pas adaptée.

3.1.2. *Les conceptions*

À travers les divers domaines d'application, le sens de la notion de conceptions semble démontrer un plus grand consensus que les deux autres notions. D'abord, les conceptions se rapportent à la dimension cognitive de la pensée (Charlier, 1998; Giordan et de Vecchi, 1987; Lafortune et Fennema, 2003; Lefebvre, Deaudelin et Loisel, 2008) et seraient dépourvues d'une composante affective (Charlier, 1998; Lafortune et Fennema, 2003; Sinatra et Dole, 1998, dans Deaudelin *et al.*, 2005). De façon plus spécifique, les conceptions font référence à des significations attachées à des objets ou phénomènes (Kabore-Ouédraogo, 2003; Kane, Sandretto et Heath, 2002; Kember, 1997; Loiola, 2001; Pratt, 1992; Saussez, 1998), des modes d'explication (Giordan et Martinand, 1988, dans Legendre, 2005; Kabore-Ouédraogo, 2003; Schmidt, 1989, dans Legendre, 2005), des théories (Pratt, 1992; Saussez, 1998), des cadres de référence (Saussez, 1998) ainsi que des jugements de valeur (Wang, Kao et Lon, 2010). En outre, elles sont le produit d'une construction essentiellement individuelle, mais ne sont pas imperméables aux influences sociales de l'environnement à l'intérieur duquel elles sont construites (Charlier, 1998; Giordan, 1998; Giordan et de Vecchi, 1987; Kabore-Ouédraogo, 2003; Saussez, 1998). En ce qui a trait à leurs fonctions, les conceptions jouent un rôle de filtre afin de sélectionner et d'organiser de nouvelles informations (Giordan, 1998; Giordan et de Vecchi, 1987; Saussez, 1998; Schmidt, 1989, dans Legendre, 2005), ce qui contribue à la mise en action et à la prise de décision (Giordan, 1998). Les conceptions renvoient donc à des modes individuels, mais tout de même exposés aux influences sociales, de compréhension et d'explication des objets et phénomènes.

En somme, la notion de conceptions reflète bien l'angle d'étude des pensées des professionnelles et professionnels visés à l'égard de l'évaluation psychométrique, et plus particulièrement les modèles théoriques adoptés par ces derniers. Néanmoins, les conceptions apparaissent souvent indissociables des représentations (Clément, 2010; Franco *et al.*, 1999; Kelly, 1991; Le Ny, 1989; Legendre, 2005; Rouiller, 2005; Saussez, 1998, 2005; Saussez et Loiola, 2008; Schmidt, 1989, dans Legendre, 2005; Thompson, 1992). Au regard de la

définition des représentations, présentée plus bas, un choix tenant compte des objectifs de l'étude s'impose alors.

3.1.3. Les représentations

Une certaine polysémie caractérise la notion de représentations, qui se décline en plusieurs concepts dérivés selon le champ d'application. Du point de vue de la psychologie cognitive, le concept de représentations se rapporte à la notion de représentations mentales ou cognitives. À cet effet, plusieurs mettent en évidence la relation entre les perceptions et les représentations mentales dans le sens où ces dernières seraient le prolongement du processus perceptif (Le Ny, 1989; Piaget, 1926, dans Fischer, 2005; Richard, 1990). Ainsi, les représentations mentales peuvent être considérées comme des processus intellectuels de sélection, de structuration (Postic et Deketel, 1988) et d'attribution de sens aux informations issues du processus perceptif (Piaget, 1926, dans Fischer, 2005; Richard, 1990) qui guideraient les comportements (Denis, 1999; Postic et Deketel, 1988). En comparaison aux perceptions, les représentations mentales impliqueraient donc une manipulation plus active des informations recueillies par l'individu. En outre, en termes de contenu, les représentations mentales constituent des informations emmagasinées dans la mémoire d'un individu (Denis, 1999; Denis et Dubois, 1976; Le Ny, 1989) et pouvant prendre la forme de significations (Le Ny, 1989; Piaget, 1926, dans Fischer, 2005; Richard, 1990), de valeurs, de connaissances, de croyances (Denis, 1999; Denis et Dubois, 1976; Le Ny, 1989), de conceptions (Le Ny, 1989; Legendre, 2005) ou de percepts (Le Ny, 1989). Enfin, il importe de spécifier que les représentations mentales sont reconnues comme étant des entités essentiellement cognitives et individuelles (Denis, 1999; Denis et Dubois, 1976; Le Ny, 1989; Legendre, 2005). Dans cette optique, l'adoption d'une perspective cognitive, plutôt que sociale apparaît inadéquate étant donné la séparation qu'elle impose entre la dimension cognitive individuelle et sociale du phénomène en question.

Au regard de la perspective sociale, le concept de représentations renvoie, entre autres, aux représentations individuelles qui s'apparentent aux représentations mentales

lorsqu'elles sont réduites à une activité de construction individuelle (Clenet, 1998; Durkheim, 1925). Par ailleurs, leur existence même est remise en question puisqu'il est difficile d'affirmer l'existence de représentations strictement individuelles et dépourvues de toute influence sociale dans leur contenu ainsi que dans leur construction (Abric, 1987, 1994, 2003; Clenet, 1998; Durkheim, 1925; Jodelet, 2003; Laplantine, 2003; Moscovici, 1961; Rouquette, 1999). C'est donc la notion de représentations sociales qui est considérée dans le cadre de l'étude des pensées des professionnelles et professionnels concernés par rapport à l'évaluation psychométrique. Plusieurs définitions ont été proposées à cet effet, dont il est possible d'y extraire un sens commun. La représentation sociale peut être considérée comme une construction à la fois individuelle et sociale au sens où le sujet (soit l'individu ou le groupe) construit une vision du monde propre à lui-même, mais également déterminée par le contexte social dans lequel il évolue (Abric, 1994, 2003; Clenet, 1998; Fischer, 2005; Jodelet, 1984, 1989, 2003; Laplantine, 2003; Moscovici, 1961). Plus particulièrement, les représentations sociales sont reconnues comme des phénomènes sociocognitifs (Abric, 1994; Jodelet, 2003; Rouquette, 1999), où l'entité cognitive des représentations mobilise « l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensée, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale [...] » (Jodelet, 2003, p. 53). En outre, au-delà du fait qu'elles sont socialement élaborées, les représentations sociales aboutissent à une vision du monde socialement partagée par le groupe d'appartenance (Abric, 2003; Fischer, 2005; Jodelet, 1984, 1989, 2003; Laplantine, 2003; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rouquette, 1999). Cette vision commune du monde peut alors prendre la forme de connaissances (Jodelet, 1984, 1989, 2003; Laplantine, 2003; Moscovici, 1961; Rateau et Lo Monaco, 2013), de modèles explicatifs (Clenet, 1998; Moscovici, 1961), de systèmes de référence ou d'interprétation (Abric, 1994; Jodelet, 2003), de croyances, d'opinions ou d'attitudes (Abric, 2003; Jodelet, 1984; Rateau et Lo Monaco, 2013). Enfin, de façon globale, elles ont pour fonction d'orienter la compréhension du monde (Abric, 1987, 1994; Clenet, 1998; Jodelet, 1984, 1989; Moscovici, 1961) et de guider le comportement à l'égard des objets représentés (Abric, 1994; Jodelet, 1984, 1989; Rouquette, 1999).

3.2. Choix conceptuel au regard des objectifs de la présente étude

À la lumière des définitions présentées plus haut, il apparaît que la distinction entre les conceptions et les représentations est difficile à cerner puisque les deux notions sont souvent confondues (Clément, 2010; Franco *et al.*, 1999; Kelly, 1991; Le Ny, 1989; Legendre, 2005; Rouiller, 2005; Saussez, 1998, 2005; Saussez et Loiola, 2008; Schmidt, 1989, dans Legendre, 2005; Thompson, 1992). D'un point de vue cognitif, les conceptions sont ainsi considérées comme des représentations mentales (Franco *et al.*, 2008; Kelly, 1991; Le Ny, 1989; Legendre, 2005; Rouiller, 2005; Saussez, 2005; Saussez et Loiola, 2008; Schmidt, 1989, dans Legendre, 2005; Thompson, 1992). D'un point de vue social, Clément (2010) avance également l'idée que les conceptions partagées par un groupe défini sont en fait des représentations sociales. En ce sens, les conceptions feraient partie de la dimension cognitive des phénomènes sociocognitifs que sont les représentations sociales. Alors que les représentations sociales sont socialement partagées et peuvent comporter une dimension affective, entre autres, sous la forme de croyances, d'opinions et d'attitudes, les conceptions en seraient une forme spécifique essentiellement individuelle et cognitive.

Considérant le fait que les pensées des professionnelles et professionnels par rapport à l'évaluation psychométrique ne sont pas développées dans un environnement fermé, il est difficile d'exclure l'apport du contexte social et des interactions avec les membres du groupe d'appartenance dans la construction de leurs modèles explicatifs, leurs croyances, leurs opinions et leurs attitudes. En d'autres mots, même si chaque professionnelle ou professionnel a sa propre vision de l'évaluation psychométrique, il est difficile de ne pas considérer l'influence sociale et la possibilité que le groupe d'appartenance partage de près ou de loin une vision commune. En outre, le choix entre les notions de conceptions et de représentations sociales se clarifie au regard des objectifs de recherche visés. À cet égard, Saussez (1998) explique que l'étude des conceptions est adaptée si l'intérêt est porté sur la façon dont les expériences individuelles sont conceptualisées sans référence à l'influence sociale. Pour ce qui est de l'étude des représentations sociales, elle vise plutôt l'analyse du fonctionnement social et son influence sur le fonctionnement cognitif individuel à travers les

rapports sociaux (*Ibid.*). Ainsi, si l'objectif de la présente recherche est de faire ressortir les convergences entre les professionnelles et professionnels à l'égard de leur vision de l'évaluation psychométrique, la mise en évidence d'une vision socialement partagée, bien qu'elle se base sur le recueil de pensées essentiellement individuelles, est en quelque sorte visée. Dans cette optique, il apparaît alors pertinent de retenir la notion de représentations sociales plutôt que celle des conceptions, ce qui permet de porter un regard sur les approches privilégiées des professionnelles et professionnels à l'égard de l'évaluation psychométrique en fonction de leur appartenance à un groupe.

3.3. Apport de la théorie des représentations sociales dans l'étude des pensées

Plusieurs approches sont proposées pour étudier les représentations sociales. L'approche structurale est fondée sur un noyau central autour duquel s'organisent des éléments périphériques (Abric, 1994; Flament, 2003; Rateau, Moliner, Guimelli et Abric, 2012; Seca, 2010). Le noyau central se définit par les éléments partagés qui forment un consensus à l'intérieur du groupe social (Abric, 1994; Moliner, 2002; Rateau *et al.*, 2012; Seca, 2010) alors que les éléments périphériques ne sont pas nécessairement partagés au sein du groupe (Abric, 1994; Flament, 2003; Moliner, 2002; Seca, 2010), mais demeurent cohérents avec le noyau central (Flament, 2003; Moliner, 2002). Ainsi, l'analyse structurale des représentations sociales consiste à déterminer leur contenu et leur organisation (Abric, 2003, 2005; Rateau et Lo Monaco, 2013; Seca, 2010). En ce qui a trait au contenu, il s'agit de cerner les éléments constituant les représentations sociales, soit de déterminer ce que représente l'objet pour le groupe visé (Abric, 2005). Pour ce qui est de l'organisation des représentations sociales, il s'agit de déterminer le degré de centralité des éléments les composant, c'est-à-dire de départager les éléments faisant consensus (éléments centraux faisant partie du noyau central) des éléments plus secondaires (éléments périphériques) (Abric, 2003, 2005; Rateau et Lo Monaco, 2013; Seca, 2010).

Par ailleurs, au-delà de l'étude du contenu et de l'organisation des représentations sociales, la présente recherche s'intéresse également à la façon dont elles se manifestent et

évoluent en fonction de la réalité sociale (p. ex. : rapports sociaux, appartenance sociale, statut social) (Clémence, 2001; Doise, 1990; Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992; Lorenzi-Cioldi et Clémence, 2010; Rateau et Lo Monaco, 2013), ce qui est davantage reflété par l'approche sociodynamique. C'est pourquoi cette approche est retenue plutôt que l'approche structurale.

Dans le cadre de l'approche sociodynamique, les représentations sociales, soit les « systèmes d'opinions, de connaissances et de croyances propres à une culture, une catégorie ou un groupe social et relatifs à des objets de l'environnement social » (Rateau et Lo Monaco, 2013, p. 3), sont également organisées selon une structure d'éléments cognitifs qui interagissent entre eux (Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau *et al.*, 2012). Tel que mentionné plus haut, ces représentations sont partagées par les membres d'un groupe donné et construites collectivement à travers les interactions sociales (*Ibid.*).

En outre, les représentations sociales sont vues à la fois comme des principes qui génèrent des prises de position, mais aussi des principes organisateurs des différences individuelles (*Ibid.*). Elles représentent donc des principes communs au sein d'un groupe de référence desquels des divergences individuelles peuvent émerger (*Ibid.*). L'analyse sociodynamique des représentations sociales consiste alors à mobiliser de multiples méthodes afin de mettre en évidence 1) les relations entre les principes constituant les représentations sociales et 2) les relations entre les individus ou groupes et leurs représentations sociales (Doise *et al.*, 1992; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau *et al.*, 2012). De façon complémentaire, l'approche sociodynamique propose également l'exploration de l'ancrage social des représentations sociales qui consiste à examiner l'influence de l'appartenance sociale des individus et groupes visés sur l'importance accordée aux différents principes (*Ibid.*). En d'autres termes, il s'agit d'identifier les facteurs sociaux qui influencent le contenu et l'organisation des représentations sociales (Clémence, 2001; Lo Monaco, Guimelli, Piermattéo et Abrieu, 2012; Rateau et Lo Monaco, 2013).

Dans le cadre de la présente recherche, l'analyse sociodynamique des représentations sociales se traduit en deux façons d'appréhender l'étude des représentations sociales, soit 1) l'étude des relations entre les principes constituant les représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique et 2) l'étude des regroupements entre les individus partageant des représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique. L'identification des facteurs sociaux, tels que l'appartenance professionnelle et le milieu de pratique, qui seraient associés au contenu et à l'organisation des représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique constitue un angle d'étude complémentaire.

4. ARTICULATION D'UN MODÈLE D'ANALYSE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION PSYCHOMÉTRIQUE

Dans le but d'articuler le cadre de référence dans son ensemble, la figure 1 présente une mise en relation des concepts retenus. La forme emboîtée du modèle reflète la place qu'occupent certains concepts à l'intérieur d'un concept plus large. Dans cette perspective, l'évaluation psychométrique fait partie d'une démarche d'évaluation psychologique plus large pouvant faire appel à différentes méthodes d'évaluation, ce pour quoi le processus d'évaluation psychologique englobe l'évaluation psychométrique. Pour sa part, l'évaluation psychologique, et plus particulièrement l'évaluation psychométrique, ne représente qu'un aspect des pratiques professionnelles relatif aux techniques, aux procédés et aux outils mobilisés. L'accolade ouvrante reflète ainsi l'aspect cognitif des pratiques professionnelles, soit les représentations sociales des professionnelles et professionnels à l'égard de l'évaluation psychométrique à l'intérieur du processus d'évaluation psychologique.

À la lumière des définitions retenues dans le cadre de référence, les liens entre les concepts peuvent être précisés. Les pratiques professionnelles (Altet, 2000a; Bourdieu, 1980) déclarées (Deaudelin *et al.*, 2005; Marcel *et al.*, 2002) forment ainsi un cadre entourant les activités d'évaluation psychologique, dont celles d'évaluation psychométrique (Guédon *et al.*, 2011). Concernant l'analyse de ces pratiques professionnelles, il est également question de l'étude des représentations sociales (Rateau et Lo Monaco, 2013) des professionnelles et professionnels visés quant aux approches privilégiées à l'égard de l'évaluation

psychométrique dans le processus d'évaluation psychologique, selon qu'il vise un objectif thérapeutique ou de collecte d'informations (Finn et Tonsager, 1997; Miller et Lovler, 2016).

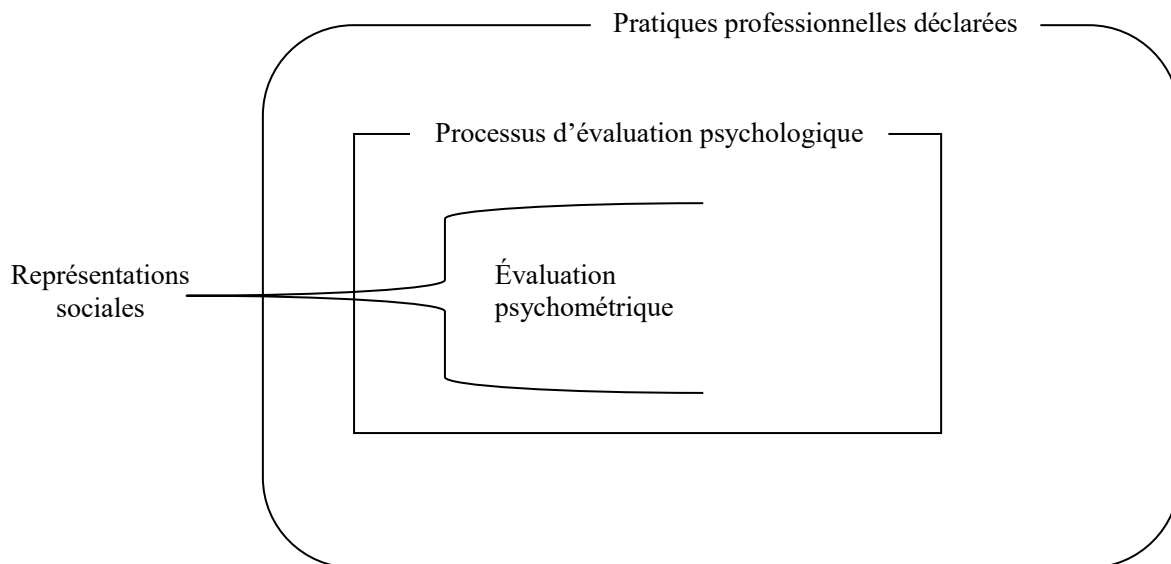


Figure 1. Modèle d'analyse des pratiques d'évaluation psychométrique

5. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Au regard du cadre de référence défini plus haut et du besoin d'élargir et d'approfondir les connaissances par rapport aux pratiques d'évaluation psychométrique au Québec, cette étude a pour objectif général de brosser le portrait des pratiques en matière d'évaluation psychométrique des professionnelles et professionnels qualifiés du domaine de la santé mentale et des relations humaines au Québec, notamment les c.o., les psychologues et les ps. éd. Celui-ci se divise en trois objectifs spécifiques :

1. Dresser un portrait des pratiques évaluatives des groupes professionnels visés par les modifications apportées en 2012 au Code des professions du Québec;
 - a. Décrire et comparer l'impact perçu des modifications apportées au Code des professions sur les pratiques évaluatives depuis 2012 en fonction de variables

- potentiellement déterminantes (p. ex. : appartenance professionnelle, milieu de pratique et clientèle desservie);
- b. Décrire le degré d'appropriation des activités d'évaluation réservées (fréquence d'exercice et sentiment de compétence);
 - c. Décrire la relation entre la fréquence d'exercice des activités réservées et le sentiment de compétence à réaliser ces activités;
 - d. Comparer la fréquence d'exercice des activités réservées selon les variables retenues à l'objectif 1a.
2. Étudier des facteurs associés à certaines pratiques d'évaluation psychométrique des groupes professionnels visés;
 - a. Identifier des facteurs contextuels et cognitifs (parmi les milieux de pratique, les secteurs d'intervention, les clientèles desservies, la formation en évaluation psychométrique et les représentations sociales liées aux approches d'évaluation psychométrique) associés à la fréquence d'utilisation des instruments psychométriques chez les groupes professionnels visés;
 - b. Identifier des facteurs contextuels et cognitifs associés à la nature du principal construit psychologique évalué pour chacun des groupes professionnels visés.
 3. Examiner les représentations sociales des groupes professionnels visés à l'égard de l'évaluation psychométrique;
 - a. Établir une typologie des représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique en dégagant des classes de professionnelles et professionnels en fonction des éléments partagés (objectifs de l'évaluation, degré d'implication de la personne évaluée, rôle de la personne évaluatrice, centre de l'attention et utilité perçue des instruments psychométriques);
 - b. Comparer les classes selon certaines variables sociodémographiques (p. ex. : appartenance professionnelle, milieu de pratique, clientèle desservie et années d'expérience) afin de déterminer leur ancrage social;
 - c. Comparer les classes selon certaines pratiques d'évaluation psychométrique susceptibles d'être influencées par les représentations sociales (motifs et modalités

d'utilisation des instruments psychométriques, fréquence d'utilisation des instruments psychométriques, principal construit évalué).

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Dans le but d'atteindre les objectifs fixés, cette étude adopte une approche quantitative. Le type de recherche est tout d'abord présenté, suivi d'une description des personnes participantes, de l'instrument de mesure utilisé, du déroulement de la collecte de données et du plan d'analyse. Pour finir, quelques considérations éthiques sont soulevées.

1. TYPE DE RECHERCHE

La présente étude repose sur une enquête puisqu'elle proposait d'interroger un échantillon d'individus par rapport à leurs opinions, leurs attitudes, leurs croyances, leurs perceptions, leurs caractéristiques, leurs expériences et leurs comportements (Berthier, 2010; Bréchon, 2011; Fenneteau, 2007; Fortin et Gagnon, 2016; Ghiglione et Matalon, 1998; Mucchielli, 1989). Plus spécifiquement, cette étude renvoie à une enquête quantitative au regard des objectifs poursuivis. À cet égard, l'enquête quantitative présente un avantage par rapport à sa capacité à mesurer (Babbie, 2013; Berthier, 2010; Bréchon, 2011; Ghiglione et Matalon, 1998; Quivy et Van Campenhoudt, 2006), décrire (Fenneteau, 2007; Fowler, 2009; Ghiglione et Matalon, 1998; Loubet Del Bayle, 2001), expliquer des liens entre des variables (Berthier, 2010; Bréchon, 2011; De Singly, 2012; Fenneteau, 2007; Ghiglione et Matalon, 1998; Quivy et Van Campenhoudt, 2006) et comparer les phénomènes étudiés (Berthier, 2010; De Singly, 2012; Fortin et Gagnon, 2016). Effectivement, la présente thèse vise essentiellement à quantifier les pratiques d'évaluation psychométrique et les représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique dans le but de les décrire. Cette thèse propose également l'étude des associations entre certaines variables (contextuelles et cognitives) et les pratiques d'évaluation psychométrique. La comparaison des pratiques et des représentations sociales en fonction de certains facteurs prédéterminés est aussi visée. En outre, l'intention de généraliser les données recueillies auprès d'un grand nombre de personnes répondantes à la population cible se rapporte davantage à une approche extensive, généralement associée à l'enquête quantitative (Berthier, 2010; Ghiglione et Matalon, 1998).

Une attention particulière a ainsi été portée à l'échantillon qui se doit d'être large et représentatif (Blais et Durand, 2016; Bréchon, 2011; Fowler, 2009; Gauthier, 2016; Quivy et Van Campenhoudt, 2006) afin de permettre des inférences statistiques (Fortin et Gagnon, 2016; Quivy et Van Campenhoudt, 2006; Van der Maren, 1996).

Compte tenu de l'intention de généraliser et de comparer les données, un degré élevé de structuration a été retenu. Cela se reflète par un minimum de standardisation des données recueillies (Berthier, 2010; De Singly, 2012; Fortin et Gagnon, 2016) ainsi qu'une certaine constance dans les conditions de passation (Ghiglione et Matalon, 1998), ce qui ne peut être réalisé que par l'emploi d'un questionnaire standardisé se construisant autour d'un cadre de référence prédéfini (Ghiglione et Matalon, 1998; Van der Maren, 1996). À cet effet, bien que la recension des écrits scientifiques montre un manque de connaissances par rapport aux pratiques d'évaluation psychométrique, l'étude de ces pratiques repose sur des connaissances préalables théoriques et empiriques. L'adoption d'une démarche déductive apparaît donc pertinente puisque l'état des connaissances permet de formuler des hypothèses sur les aspects essentiels des pratiques en vue de recueillir des informations précises (Berthier, 2010; Bréchon, 2011; Ghiglione et Matalon, 1998). Ainsi, la construction du questionnaire d'enquête s'est appuyée sur des variables déjà connues, telles que les motifs d'utilisation, les critères de sélection, les modalités d'administration et les normes de pratique.

Considérant l'approche quantitative sous-jacente à la thèse, le devis de recherche proposé ainsi que la posture épistémologique adoptée en découlent logiquement. Ceux-ci sont présentés ci-dessous.

1.1. Devis de recherche

Au regard des objectifs énoncés plus haut, la présente recherche propose un devis descriptif corrélationnel de nature comparative. Cette étude est d'abord qualifiée de descriptive puisqu'elle vise la description détaillée des caractéristiques d'une population ou d'un phénomène (Fortin et Gagnon, 2016; Gall, Gall et Borg, 2010; Lefrançois, 1991; Lenoir

et al., 2012), et plus particulièrement celle des pratiques et des représentations sociales des professionnelles et professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines en matière d'évaluation psychométrique. Il est également question de l'étude de la relation entre la fréquence d'exercice des activités réservées et le sentiment de compétence à les réaliser, ainsi que des relations entre des variables potentiellement explicatives (contextuelles et cognitives) et certaines pratiques d'évaluation psychométrique. Cela reflète un devis corrélationnel qui se caractérise globalement par l'exploration et la vérification des relations entre des variables (Borg et Gall, 1989; Fortin et Gagnon, 2016; Gall *et al.*, 2010). Enfin, la thèse poursuit un objectif comparatif qui vise notamment à identifier des différences entre des populations (Fortin et Gagnon, 2016), particulièrement en ce qui a trait aux pratiques et représentations sociales des sous-populations ciblées en fonction de certaines variables prédéterminées.

1.2. Posture épistémologique

À l'égard de son orientation épistémologique, la présente thèse s'inscrit dans un paradigme post-positiviste puisqu'elle postule l'existence d'une réalité objective qui peut être étudiée par le biais de l'observation empirique et de la mesure d'un phénomène (Creswell, 2014; Fortin et Gagnon, 2016). Ce paradigme implique ainsi le recueil de données numériques (*Ibid.*) à l'aide d'instruments de mesure structurés dans le but de décrire, d'expliquer, de prédire ou de contrôler le phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). À ce sujet, les objectifs de la thèse s'inscrivent dans le paradigme post-positiviste puisqu'ils visent notamment la description, l'explication de relations existantes ainsi que la comparaison de pratiques par le biais de l'observation et de la mesure de diverses variables prédéterminées. Le choix d'un instrument de mesure révèle également l'intention de quantifier ces pratiques en termes de fréquence, de proportion, de niveau, etc. Enfin, ce paradigme se caractérise par la recherche d'objectivité (Fortin et Gagnon, 2016; Philips et Burbules, 2000), comme démontré par l'adoption d'une posture distanciée de la chercheuse ou du chercheur par rapport aux personnes participantes et au milieu (Fortin et Gagnon, 2016). À cet effet, la présente thèse illustre une certaine distanciation par rapport à l'objet de

recherche, laquelle se manifeste par l'intention de porter un regard objectivé et réfléchi sur les pratiques dans le but de les décrire et de les examiner. En somme, c'est dans une perspective quantitative que les choix méthodologiques se rapportant à l'échantillonnage ainsi que la collecte et l'analyse de données, présentés plus bas, se justifient.

2. PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Tel que mentionné plus haut, le choix des personnes participantes à l'étude représente un aspect essentiel et déterminant de l'enquête quantitative au regard de son objectif de généralisation des résultats de l'échantillon à la population visée (Blais et Durand, 2016; Bréchon, 2011; Fowler, 2009; Gauthier, 2016; Quivy et Van Campenhoudt, 2006). La portée des résultats dépend ainsi de la qualité de l'échantillon sélectionné. Une attention particulière a donc été portée sur la définition de la population de référence et la sélection de l'échantillon.

2.1. Population de référence : définition et paramètres

La population à l'étude est l'ensemble des professionnelles et professionnels québécois faisant partie du domaine de la santé mentale et des relations humaines et qualifiés à effectuer de l'évaluation psychométrique au Québec. Cette définition inclut ainsi tous les professionnels et professionnelles du domaine ayant suivi une formation en psychométrie, réalisant des évaluations psychométriques dans le cadre de leur travail⁵ et faisant partie d'un ordre professionnel régissant leurs pratiques. Parmi les douze professions faisant partie du domaine de la santé mentale et des relations humaines, tel que défini par l'OP (2013), trois groupes sont retenus dans le cadre de la présente étude tel que justifié dans la problématique :

⁵ Bien qu'elles ne fassent pas partie de la population visée, les personnes répondantes s'identifiant comme des non-utilisatrices d'instruments psychométriques ont tout de même été questionnées quant aux raisons qui expliquent leur non-usage de ces instruments dans leur pratique ainsi que leurs représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique.

les c.o., les psychologues ainsi que les ps. éd.⁶ Cette recherche vise donc spécifiquement les membres de l'OCCOQ, de l'OPQ et de l'OPPQ.

Les données populationnelles fournies dans les rapports annuels des ordres professionnels visés permettent de brosser un portrait sommaire de leurs membres en termes d'effectifs et de répartition selon les milieux de pratique au moment de la collecte de données. Ainsi, au 31 mars 2016, l'OCCOQ (2017a) regroupait 2 302 membres actifs travaillant principalement en éducation et en employabilité ainsi que dans les cabinets-conseils. L'OPQ (2017a) incluait 6 096 membres actifs œuvrant principalement en pratique privée, dans le milieu de la santé et des services sociaux ainsi qu'en éducation. Enfin, l'OPPQ (2017) comptait 4 192 membres actifs œuvrant principalement dans le milieu de la santé et des services sociaux ainsi qu'en éducation.

2.2. Échantillon

L'ensemble des membres des ordres professionnels visés a été retenu de sorte que toutes les personnes volontaires ont pu participer à l'enquête, optimisant ainsi le nombre de personnes participantes. De plus, étant donné que les adresses courriel des membres actifs des ordres professionnels visés n'étaient pas directement accessibles, la sélection *a priori* des personnes participantes n'était pas envisageable.

Dans cette optique, l'ensemble des c.o., psychologues et ps. éd. inscrits comme membres actifs aux Tableaux des membres de l'OCCOQ (2017a), de l'OPQ (2017a) et de l'OPPQ (2017) et ayant fourni une adresse courriel valide a d'abord été invité à participer sur une base volontaire par l'envoi d'un courriel d'invitation par l'entremise de leur ordre professionnel. L'Association des psychologues du Québec (APQ), la Société québécoise pour la recherche en psychologie (SQRP), l'Institut de recherches psychologiques (IRP),

⁶ Les médecins psychiatres québécois faisaient initialement partie de la population visée, toutefois, l'Association des psychiatres du Québec et le Collège des médecins du Québec n'ont pas souhaité participer à ce projet.

ainsi que les réseaux sociaux (*LinkedIn*, *Facebook* et *Twitter*) de l'équipe de recherche et quelques personnes collaboratrices ont également été mobilisés afin de rejoindre les personnes participantes.

Du nombre total d'invitations, 30,4 % des c.o. ($n = 700$), 7,0 % des psychologues ($n = 426$) et 3,8 % des ps. éd. ($n = 161$) ont accédé au formulaire de consentement. Ensuite, 22,2 % des c.o. ($n = 510$), 5,2 % des psychologues ($n = 315$) et 3,1 % des ps. éd. ($n = 128$) ont répondu à au moins une question. Enfin, 14,7 % des c.o. ($n = 339$), 3,3 % des psychologues ($n = 202$) et 2,0 % des ps. éd. ($n = 83$)⁷ ont rempli le questionnaire.

Des tests t pour échantillons indépendants ont permis de constater qu'il n'y avait pas de différences significatives en termes de fréquence d'évaluation formelle et de fréquence d'utilisation des instruments psychométriques entre les c.o. ($t(508) = -0,19$, n.s.; $t(447) = -1,19$, n.s.), les psychologues ($t(313) = -0,40$, n.s.; $t(279) = -1,10$, n.s.) et les ps. éd. ($t(125) = 0,83$, n.s.; $t(96) = 0,92$, n.s.) n'ayant que partiellement répondu au questionnaire et ceux l'ayant rempli. Les résultats issus d'autres tests t pour échantillons indépendants ont également montré l'absence de différences significatives entre les personnes participantes qui ont été recrutées par le biais des ordres et celles sollicitées via les réseaux sociaux et les associations professionnelles en ce qui concerne les deux mêmes pratiques. Ces constats s'appliquent aux c.o. ($t(508) = -0,07$, n.s.; $t(447) = -0,01$, n.s.), aux psychologues ($t(313) = 1,06$, n.s.; $t(279) = 0,63$, n.s.) ainsi qu'aux ps. éd. ($t(125) = -0,92$, n.s.; $t(96) = -1,17$, n.s.).

Au regard des données populationnelles disponibles, certains constats relatifs à la représentativité de l'échantillon peuvent être formulés. Bien que la nature des données disponibles sur la répartition des c.o. selon le principal milieu de pratique (OCCOQ, 2017b) diffère quelque peu de celle des données recueillies dans le cadre de la présente étude, il est possible d'estimer la représentativité de l'échantillon de c.o. Des tests d'ajustement de Chi-carré montrent que l'échantillon est représentatif des c.o. œuvrant en éducation ($\chi^2(1) = 0,17$,

⁷ Étant donné la taille très modeste de l'échantillon de ps. éd., celui-ci a été exclu des analyses réalisées dans le cadre du deuxième objectif spécifique.

n.s.), en employabilité ($\chi^2(1) = 0,05$, *n.s.*), en santé et services sociaux ($\chi^2(1) = 0,41$, *n.s.*) et dans les organismes autres qu'en employabilité ($\chi^2(1) = 0,93$, *n.s.*). Néanmoins, les c.o. œuvrant dans la fonction publique ($\chi^2(1) = 6,19$, $p = 0,013$), dans les compagnies ou entreprises ($\chi^2(1) = 6,17$, $p = 0,013$) ainsi qu'en pratique privée ($\chi^2(1) = 6,76$, $p = 0,009$) sont sous-représentés, alors que ceux travaillant en réadaptation sont surreprésentés ($\chi^2(1) = 18,17$, $p < 0,001$). En l'absence de données populationnelles comparables relatives aux psychologues et aux ps. éd., il n'est pas possible de formuler des constats précis par rapport à la représentativité de ces deux échantillons. Une analyse sommaire permet toutefois de noter une sous-représentation apparente des psychologues œuvrant exclusivement en pratique privée (25,3 % contre 33,3 %) et des ps. éd. travaillant dans les centres jeunesse (4,3 % contre 12,0 %) selon les données rapportées dans les rapports annuels de leur ordre professionnel respectif (OPPQ, 2017; OPQ, 2017a).

3. INSTRUMENT DE MESURE

La collecte de données relatives aux pratiques professionnelles déclarées a été réalisée à l'aide d'un questionnaire bilingue (français et anglais) autoadministré par Internet par le biais du logiciel *Limesurvey* hébergé sur un serveur sécurisé de l'Université de Sherbrooke.

Le contenu s'inspire du *Questionnaire sur les pratiques en matière d'évaluation des conseillers et conseillères d'orientation*, développé et administré dans le cadre de l'*Enquête sur les pratiques en matière d'évaluation psychométrique des conseillers et conseillères d'orientation du Québec* (Le Corff *et al.*, 2011). Il a cependant été bonifié de manière à représenter les pratiques des différents professionnelles et professionnels québécois et les variables supplémentaires propres à ce projet.

3.1. Justification de la modalité d'administration du questionnaire

L'enquête par questionnaire propose différentes modalités d'administration : le questionnaire peut être autoadministré et acheminé par voie postale, par Internet ou en

personne (Berthier, 2010; Blais et Durand, 2016; Bréchon, 2011; Fortin et Gagnon, 2016; Fowler, 2009), ou administré par le biais d'une entrevue face à face ou téléphonique (Babbie, 2013; Berthier, 2009; Blais et Durand, 2016; Bréchon, 2011; Fenneteau, 2007; Fortin et Gagnon, 2016; Fowler, 2009; Ghiglione et Matalon, 1998; Loubet Del Bayle, 2001; Mucchielli, 1989; Neuman, 2006). Parmi ces diverses modalités d'administration, le questionnaire administré par Internet s'est révélé la méthode la plus appropriée dans le cadre de la thèse.

Comparativement aux techniques d'administration par entrevue, le questionnaire autoadministré ne permet d'exercer qu'un contrôle limité des conditions de passation (Berthier, 2010; Bréchon, 2011; Fenneteau, 2007; Fortin et Gagnon, 2016; Fowler, 2009; Ghiglione et Matalon, 1998; Loubet Del Bayle, 2001; Neuman, 2006). Cependant, l'assistance par ordinateur permet non seulement de pallier cet inconvénient en contrôlant la présentation de l'ordre des questions et la qualité des réponses fournies (Fenneteau, 2007; Fowler, 2009), mais en contrôlant minimalement l'identité des personnes participantes par l'emploi de codes d'accès (Blais et Durand, 2016; Fenneteau, 2007). Par ailleurs, l'influence de l'intervieweuse ou de l'intervieweur sur les réponses est également limitée (Blais et Durand, 2016; Fenneteau, 2007; Loubet Del bayle, 2001; Neuman, 2006). L'emploi d'un questionnaire autoadministré par Internet apparaît d'autant plus pertinent au regard du sujet potentiellement sensible de l'enquête, soit les pratiques en matière d'évaluation psychométrique, particulièrement en ce qui a trait au respect des normes de pratique. Effectivement, cette modalité d'administration est moins susceptible d'engendrer des biais liés à la tendance à vouloir montrer une image favorable (Babbie, 2013; Blais et Durand, 2016; Fenneteau, 2007; Fowler, 2009; Ghiglione et Matalon, 1998; Loubet Del Bayle, 2001).

Le questionnaire administré par Internet offre également une grande couverture géographique permettant ainsi d'obtenir de grands échantillons de personnes répondantes (Berthier, 2010; Blais et Durand, 2016; Fenneteau, 2007; Fowler, 2009; Neuman, 2006), ce qui est avantageux dans le cadre de l'étude d'une population dispersée sur le territoire québécois. En outre, cette modalité d'administration présente une économie en termes de

temps et d'argent. Il s'agit effectivement de la méthode d'administration la moins dispendieuse (Berthier, 2010; Blais et Durand, 2016; Bréchon, 2011; Dillman, Smyth et Christian, 2014; Fenneteau, 2007; Fowler 2009; Neuman, 2006). Sa rapidité pour le retour des réponses (Berthier, 2010; Blais et Durand, 2016; Fowler, 2009; Neuman, 2006) lui confère également un avantage considérable.

Enfin, l'autoadministration par Internet présente généralement un taux de réponse inférieur à l'administration par entrevue (Berthier, 2010; Blais et Durand, 2016; Bréchon, 2011; Fenneteau, 2007; Fortin et Gagnon, 2016; Fowler, 2009; Ghiglione et Matalon, 1998; Loubet Del Bayle, 2001; Neuman, 2006). Néanmoins, un taux de réponse acceptable peut toutefois être atteint lorsque la population à l'étude est spécifique, relativement homogène et potentiellement intéressée par la thématique de l'enquête (Berthier, 2010; Blais et Durand, 2016; Bréchon, 2011; Fenneteau, 2007; Fowler, 2009; Neuman, 2006). La construction du questionnaire et la mise en place d'un devis d'enquête élaboré sont également des étapes déterminantes pour optimiser le taux de réponse (Berthier, 2010; Blais et Durand, 2016; Dillman *et al*, 2014; Fortin et Gagnon, 2016; Fowler, 2009; Manzo et Burke, 2012).

3.2. Élaboration du questionnaire

L'élaboration du questionnaire s'est déroulée en plusieurs étapes. Pour commencer, l'équipe de recherche a procédé à la construction du questionnaire en fonction des concepts et des indicateurs préalablement identifiés. Cette étape a conduit à la formulation des questions (et des choix de réponses) et à un travail de mise en forme relatif à la longueur du questionnaire et à l'ordre des questions. Afin de tenir compte des particularités des trois professions visées par la présente étude, trois versions du même questionnaire ont été développées en adaptant certaines questions, notamment celles en lien avec les activités d'évaluation réservées par la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (OP, 2013), les milieux de pratique et les secteurs d'intervention. Il importe aussi de mentionner que les questionnaires destinés aux personnes participantes recrutées par l'entremise des réseaux

sociaux et des associations professionnelles comportaient une version adaptée de la question portant sur l'appartenance professionnelle.

Par la suite, la traduction de la version originale française du questionnaire a été réalisée de façon directe (du français à l'anglais) par l'équipe de recherche composée de trois personnes bilingues ayant de l'expérience dans la traduction et la validation de questionnaires et possédant des connaissances approfondies des principes de rédaction d'items. L'équipe de recherche a également procédé à l'évaluation de l'équivalence des versions francophone et anglophone du questionnaire.

En dernier lieu, les trois versions bilingues du questionnaire ont fait l'objet d'un prétest du 20 septembre 2016 au 15 novembre 2016. Sept professionnelles et professionnels (francophones et anglophones) faisant partie de la population cible (trois c.o., deux psychologues et deux ps. éd.) ont participé à ce prétest. Cela a permis d'évaluer la durée du questionnaire, la clarté des questions et des choix de réponses, la capacité des questions et des choix de réponse à rendre compte des pratiques professionnelles, l'ordre des questions, le déroulement général de la passation, ainsi que le fonctionnement de l'interface web. Les personnes répondantes étaient également invitées à faire tout autre commentaire au sujet de l'enquête. La version finale du questionnaire a été ajustée en fonction des commentaires émis.

3.3. Contenu du questionnaire

Le questionnaire, présenté à l'annexe A, comporte dix sections⁸. La première partie comporte 11 items qui visent à évaluer la fréquence de l'évaluation formelle et de l'évaluation psychométrique dans la pratique. La seconde partie traite des pratiques évaluatives, notamment en matière d'évaluation psychométrique, liées à la Loi modifiant le Code des professions du Québec (OP, 2013). Elle compte donc un nombre variable d'items

⁸ Les trois versions du questionnaire sont présentées à l'annexe A.

(de 21 à 36 items) selon l'appartenance professionnelle⁹. La troisième partie se compose de 33 items portant sur les motifs d'utilisation des instruments psychométriques et les représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique¹⁰. La quatrième partie inclut 9 items traitant des modalités d'utilisation des instruments psychométriques. La cinquième partie comporte 20 items permettant, d'une part, d'identifier les 5 principaux construits psychologiques évalués (p. ex. : intelligence, aptitudes, personnalité, etc.) ainsi que leur fréquence d'évaluation, et d'autre part, d'identifier les 5 principaux instruments psychométriques utilisés ainsi que leur fréquence d'utilisation. La sixième partie est composée de 2 items liés aux critères de sélection d'instruments psychométriques ainsi que les sources d'informations relatives à ces derniers. La septième partie compte 9 items traitant des pratiques relatives aux normes professionnelles¹¹, telles que l'utilisation de matériel photocopié et le respect de la procédure d'administration. La huitième partie comporte 33 items portant sur la formation initiale et continue en évaluation psychométrique. La neuvième partie inclut de 12 à 13 items¹², qui visent à recueillir quelques informations sociodémographiques et relatives à l'emploi, telles que le milieu de pratique et la clientèle desservie. Enfin, la dernière partie invite les personnes répondantes à exprimer leurs commentaires au sujet de l'enquête et à fournir leur adresse courriel à des fins de suivi.

4. DÉROULEMENT

Avant de débiter la collecte de données, des démarches ont été réalisées auprès des ordres professionnels ciblés afin de solliciter leur collaboration pour le recrutement des personnes participantes à l'étude. Un courriel d'invitation à collaborer à l'étude décrivant

⁹ Les questions portant sur les activités réservées sont adaptées à chacune des professions visées par la présente étude.

¹⁰ Le choix des items portant sur les représentations sociales est inspiré des caractéristiques des deux modèles d'évaluation psychologique retenus dans le cadre de la recherche (modèle de collecte d'informations et modèle thérapeutique).

¹¹ Le choix des items s'est inspiré des *Standards for educational and psychological testing* (AERA *et al.*, 2014) et des codes de déontologie établis par les ordres professionnels visés.

¹² Les psychologues se distinguent non seulement en termes de milieux de pratique, mais de secteurs d'intervention psychologique. Le nombre d'items varie selon que les milieux de pratique et les secteurs d'intervention sont examinés dans la même question (versions destinées aux c.o. ainsi qu'aux ps. éd.) ou deux questions distinctes (versions destinées aux psychologues).

l'objectif général de la recherche, les conditions de participation et les retombées envisagées leur a été acheminé. Le certificat de conformité éthique, le formulaire de consentement ainsi que le questionnaire d'enquête étaient fournis sur demande aux ordres professionnels.

Le mode d'envoi et le nombre de sollicitations ont été déterminés par chaque ordre professionnel. Dans tous les cas, l'invitation à participer comportait une description sommaire de l'étude, une mention d'un tirage au sort d'une tablette électronique parmi les répondants et un hyperlien donnant accès au formulaire de consentement et au questionnaire propre à chaque groupe professionnel. Une première vague d'invitations a été envoyée par courriel ciblé le 17 novembre 2016 aux c.o. membres de l'OCCOQ par le biais de leur liste d'envoi. Deux rappels ont également été effectués par courriels ciblés le 16 décembre 2016 et le 19 janvier 2017. Les psychologues membres de l'OPQ ont été directement sollicités une seule et unique fois par courriel ciblé transmis par le biais de la liste d'envoi de l'OPQ le 5 décembre 2016. Aucun rappel n'a été effectué puisque leur *Politique de soutien à la recherche* ne prévoit pas de relance auprès de leurs membres (OPQ, 2017b). Les ps. éd. membres de l'OPPQ, quant à eux, ont été invités à participer au sondage par le biais de leur infolettre *Point.com*. Une première invitation a été transmise dans l'infolettre du 17 novembre 2016 suivie d'un rappel dans l'infolettre du 12 janvier 2017. Des exemples de courriels d'invitations, de courriels de rappel et de messages d'invitation transmis sur les réseaux sociaux sont présentés respectivement aux annexes B, C et D.

Afin d'optimiser le nombre de personnes participantes, d'autres modes de recrutement ont, par la suite, été mis en place à partir du mois de janvier 2017. Des hyperliens distincts de ceux transmis par le biais de l'OCCOQ, l'OPPQ et l'OPQ ont été utilisés afin de distinguer la provenance des personnes participantes (ordres professionnels ou autres). L'invitation à participer à l'enquête a été diffusée par les réseaux sociaux (*LinkedIn*, *Facebook* et *Twitter*) de l'équipe de recherche et quelques personnes collaboratrices durant les mois de janvier et février 2017. Celle-ci a également été affichée sur une bannière d'accueil du site Internet de l'APQ ainsi que le babillard électronique du site Internet de la SQRP à la fin du mois de janvier 2017. Enfin, des courriels d'invitation ciblés ont été

transmis à la fin du mois de janvier 2017 à partir de la liste de diffusion de l'IRP et de la SQRP, ainsi qu'à la mi-mars 2017 par l'APQ. La collecte de données a officiellement pris fin le 31 mars 2017.

Il importe de préciser que tout au long de l'enquête, les données recueillies ont été régulièrement sauvegardées sur un serveur sécurisé. Au terme de la collecte de données, le questionnaire a été désactivé et l'ensemble des données a été transféré dans une base de données SPSS.

5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Au regard des principes directeurs de l'*Énoncé de politique des trois Conseils* (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en Santé du Canada, 2014), certains aspects éthiques ont été considérés dans le cadre de cette recherche. Puisque la présente thèse a fait appel à des êtres humains, un certificat de conformité éthique a d'abord été obtenu auprès du Comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke avant de débiter la collecte de données. Ce certificat est présenté à l'annexe E.

Des mesures ont également été mises en place tout au long de la réalisation de la recherche afin de respecter le consentement libre et éclairé des personnes participantes, en plus de leur anonymat ainsi que la confidentialité des données recueillies. Afin d'obtenir le consentement libre et éclairé des personnes participantes, un formulaire de consentement était présenté en introduction du questionnaire. Ce formulaire, présenté à l'annexe F, comporte une description de l'étude (nature, objectif principal et temps de passation), les modalités relatives à la participation (base volontaire, option de se retirer en tout temps sans préjudice et compensation), les modalités relatives à la disposition des données (confidentialité des données et diffusion des résultats), les bénéfices et inconvénients associés à la participation et les sources de financement de la recherche. En cliquant sur le bouton

« Suivant », les personnes répondantes signalaient ainsi leur consentement à participer à l'enquête. Ensuite, après avoir transféré les données de l'enquête dans la base de données, toutes les données permettant d'identifier les personnes participantes ont été supprimées pour ne conserver que des numéros d'identification dans le but de conserver leur anonymat. Évidemment, les adresses courriel des personnes participantes ayant consenti à être directement contactées à des fins de suivi de la présente recherche ou dans le cadre d'autres projets de recherche ont été conservées. Enfin, afin d'assurer la confidentialité des données recueillies, celles-ci sont conservées sous forme électronique sur un serveur sécurisé de l'Université de Sherbrooke protégé par mot de passe ainsi qu'une base de données également protégée par mot de passe. Les seules personnes qui y ont accès sont les membres de l'équipe de recherche.

AVANT-PROPOS

Les trois prochains chapitres présentent les trois articles de thèse soumis à des revues scientifiques reconnues avec comité de révision par les pairs. Ces articles ont été rédigés en conformité avec les exigences rédactionnelles respectives des trois revues retenues notamment en ce qui concerne la présentation des références. La mise en page des articles (marges, interligne, titres et sous-titres) a toutefois été ajustée selon les normes de présentation de la Faculté d'éducation. Comme le troisième article a été rédigé en anglais, un résumé long en français l'accompagne.

Le premier article intitulé *Pratiques évaluatives liées aux activités réservées par le Code des professions du Québec* a été soumis à la revue *Psychologie canadienne* et fera l'objet d'une double expertise anonyme. Les coauteurs sont, dans l'ordre, les professeurs Éric Yergeau, Yann Le Corff et Olivier Laverdière de l'Université de Sherbrooke.

Quant au second article, *Facteurs associés aux pratiques d'évaluation psychométrique des conseillers d'orientation et des psychologues québécois*, il a été soumis à la revue française *L'Orientation scolaire et professionnelle* et fera l'objet d'une double expertise anonyme. Les coauteurs sont, dans l'ordre, les professeurs Yann Le Corff et Éric Yergeau de l'Université de Sherbrooke.

Enfin, le troisième article intitulé *Social Representations of Quebec Professionals Regarding Psychometric Assessment* a été soumis à la revue américaine *Assessment* et fera l'objet d'une évaluation par un comité de pairs anonymes. Les coauteurs sont, dans l'ordre, les professeurs Yann Le Corff et Éric Yergeau de l'Université de Sherbrooke.

L'auteure de cette thèse est la première auteure de chacun des articles. Elle a réalisé le travail de conception, la collecte de données, l'analyse et l'interprétation des résultats ainsi que la rédaction des trois articles. En tant que coauteurs, les professeurs Yann Le Corff et Éric Yergeau ont supervisé et guidé chacune des étapes d'élaboration des trois articles, de la

conception à la rédaction. Quant au professeur et psychologue Olivier Laverdière, il a contribué au premier article en révisant le contenu et en suggérant certains éléments de discussion.

QUATRIÈME CHAPITRE

PREMIER ARTICLE

Pratiques évaluatives liées aux activités réservées par le Code des professions du
Québec

Assessment Practices Related to Reserved Activities by Quebec Professional Code

Titre abrégé : Activités d'évaluation réservées au Québec

Sabrina Dorceus, Éric Yergeau, Yann Le Corff et Olivier Laverdière
Université de Sherbrooke, Canada

Notes de l'auteur

Sabrina Dorceus, Département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke; Éric Yergeau, Département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke; Yann Le Corff, Département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke; Olivier Laverdière, Département de psychologie, Université de Sherbrooke.

Cette recherche a été financée en partie par des bourses doctorales offertes par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) ainsi que le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).

Toute correspondance concernant le présent article doit être adressée à Sabrina Dorceus, Département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke, 2500 Boul. Université, Sherbrooke, Québec, Canada, J1K 2R1. Courriel : Sabrina.Dorceus@USherbrooke.ca

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une enquête en ligne portant sur les activités d'évaluation réservées par le Code des professions du Québec. Cette enquête a été menée auprès d'un échantillon de 243 psychologues, 392 conseillers d'orientation (c.o.) et 90 psychoéducateurs (ps. éd.) québécois. Les résultats montrent d'abord que les professionnels ciblés semblent avoir une perception nuancée de l'impact des modifications apportées au Code des professions. Considérant la réserve de nouvelles activités d'évaluation pour les c.o. et les ps. éd., ces derniers perçoivent toutefois plus de changements dans leurs pratiques évaluatives que les psychologues. Par ailleurs, un relativement faible degré d'appropriation est observé pour plusieurs activités réservées en termes de fréquence d'exercice et de sentiment de compétence. Enfin, la fréquence moyenne d'exercice des activités réservées varie selon l'appartenance professionnelle et la clientèle desservie. Ainsi, les psychologues s'approprient davantage les activités qui leur sont réservées que les c.o. et les ps. éd. C'est aussi le cas pour les professionnels dont les clientèles vulnérables desservies (p. ex. : individus présentant des troubles du développement) sont ciblées par les modifications apportées au Code des professions. Des hypothèses d'explication sont proposées par rapport à l'impact modeste des modifications apportées au Code des professions et au relativement faible degré d'appropriation des activités d'évaluation réservées.

Mots clés : pratiques professionnelles, activités réservées, Code des professions du Québec, évaluation, psychométrie

Déclaration d'importance : Les résultats de la présente recherche montrent un relativement faible degré d'appropriation des activités d'évaluation réservées aux psychologues, conseillers d'orientation et psychoéducateurs québécois. Cela soulève un questionnement par rapport à l'adéquation entre les besoins en évaluation des clientèles vulnérables et l'offre des praticiens.

ABSTRACT

This article presents the results of an online survey that examines the reserved assessment activities by Quebec Professional Code. This survey was conducted on a sample of 243 psychologists, 392 guidance counselors (g.c.) and 90 psychoeducators (ps. ed.) from Quebec. Results first show that professionals seem to have a nuanced perception of the impact of the amendments to the Professional Code. Considering the attribution of new reserved assessment activities to g.c. and ps. ed., they, however, perceive more changes in their assessment practices than psychologists. Furthermore, a relatively low degree of appropriation is observed for several reserved activities in terms of frequency of exercise and perceived competence. Lastly, the average frequency of exercise varies according to the professional affiliation and the served clientele. Thus, psychologists appropriate their reserved activities to a greater extent than g.c. and ps. ed. This is also the case for professionals whose vulnerable clientele (e.g. individuals with developmental disabilities) are targeted by the amendments to the Professional Code. Plausible explanations for the modest impact of the amendments to the Professional Code and the relatively low degree of appropriation of the reserved assessment activities are proposed.

Keywords: professional practices, reserved activities, Quebec Professional Code, assessment, psychometrics

Public Significance Statement: The results of this study show a relatively low degree of appropriation of the reserved assessment activities for Quebec psychologists, guidance counselors and psychoeducators. This raises a question in terms of adequacy between assessment needs for vulnerable clientele and the service offer of practitioners.

1. INTRODUCTION

Au début des années 2000, l'Office des professions du Québec (OP) a entrepris une série de travaux dans le but de moderniser le système professionnel du secteur de la santé et des relations humaines. L'aboutissement fut le dépôt en 2009 du projet de Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines, communément appelé le projet de loi 21 (OP, 2013). Entrée en vigueur en 2012, cette loi propose des changements de pratiques des professionnels québécois du domaine par la révision du champ d'exercice de certaines professions, la réserve d'activités et l'encadrement de la pratique de la psychothérapie (OP, 2013). Ainsi, les champs d'exercice des professions visées ont été révisés et rappellent l'essentiel de la pratique, notamment en matière d'évaluation (OP, 2013). Le Code des professions a également été modifié afin d'inclure dans l'exercice de chacune des professions visées des activités d'évaluation réservées au regard du risque de préjudice, des compétences requises et des clientèles vulnérables (OP, 2013). À cet égard, il importe de mentionner que les pratiques en matière d'évaluation des professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines ne se limitent pas aux activités réservées par le Code des professions. Les modifications apportées à ce dernier viennent néanmoins souligner l'importance de l'évaluation dans la pratique des groupes professionnels visés.

L'évaluation psychométrique est au cœur des pratiques évaluatives de différents groupes professionnels œuvrant dans divers secteurs et à différentes fins (Hogan, 2017; Urbina, 2014), incluant les activités d'évaluation réservées. L'évaluation psychométrique se définit comme étant la mesure de caractéristiques psychologiques à l'aide d'instruments standardisés, objectifs, fidèles et valides, soit les instruments psychométriques (Guédon, Savard, Le Corff, & Yergeau, 2011). Dans le cadre de l'évaluation formelle, basée sur des normes et critères prédéterminés dans une approche objective (Renou, 2005), les professionnels peuvent donc recueillir un large éventail d'informations sur les caractéristiques psychologiques des individus, telles que leurs traits de personnalité et leurs habiletés, de façon efficace (Guédon et al., 2011; Urbina, 2014). La recherche empirique

atteste d'ailleurs de la valeur et de l'utilité de l'évaluation psychométrique dans le domaine clinique (Hanson & Poston, 2011; Poston & Hanson, 2010), en sélection de personnel (Morris, Daisley, Wheeler, & Boyer, 2015; Sackett, Borneman, & Connelly, 2008; Schmidt, Oh, & Shaffer, 2016) et en éducation (Sackett et al., 2008).

Ceci dit, les instruments psychométriques demeurent de simples outils mis à la disposition des professionnels (Shum, O'Gorman, & Myors, 2006; Urbina, 2014) qui, de par leurs compétences et leurs intentions, en déterminent les réelles retombées. À cet égard, l'adoption de pratiques inadéquates peut diminuer la valeur des instruments psychométriques en biaisant les résultats (Urbina, 2014) et porter préjudice aux individus (Miller & Lovler, 2016; Urbina, 2014), notamment en menant à des diagnostics erronés ou à des décisions injustifiées (Miller & Lovler, 2016). Afin de favoriser l'utilisation adéquate des instruments psychométriques dans le but de protéger les personnes évaluées et le contenu de ces instruments, des normes de pratique ont d'ailleurs été établies dans le domaine de l'éducation et de la psychologie (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education, 2014).

Considérant le risque de préjudice associé à la pratique des professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines et de la vulnérabilité de la clientèle, il apparaît pertinent d'examiner les pratiques actuelles en matière d'évaluation psychométrique en lien avec les activités réservées par le Code des professions. À la lumière des nombreux changements anticipés, il semble aussi pertinent de sonder les praticiens quant au réel impact des modifications apportées au Code des professions sur leur pratique.

Par ailleurs, parmi les professionnels du domaine, la présente étude cible spécifiquement les psychologues, les conseillers d'orientation (c.o.) et les psychoéducateurs (ps. éd.)¹³, reconnus comme étant les plus susceptibles d'effectuer de l'évaluation

¹³ Les médecins psychiatres québécois faisaient initialement partie de la population visée, toutefois, l'Association des psychiatres du Québec et le Collège des médecins du Québec n'ont pas souhaité participer à ce projet.

psychométrique. L'évaluation psychométrique est effectivement centrale à la pratique professionnelle de ces trois groupes professionnels au regard de leur champ d'exercice et des activités d'évaluation qui leur sont réservées (OP, 2013). D'ailleurs, certaines des activités d'évaluation réservées nécessitent l'utilisation d'instruments psychométriques (OP, 2013) ainsi que des compétences spécifiques en évaluation psychométrique (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec [OCCOQ], 2010; Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2010; Ordre des psychologues du Québec [OPQ], 2011).

Du côté des écrits scientifiques, une recension souligne un manque de données récentes et détaillées sur les pratiques d'évaluation psychométrique des professionnels québécois tenant suffisamment compte des diverses variables d'influence, telles que la clientèle desservie et le milieu de pratique. Une absence presque totale de données est également constatée en ce qui a trait aux pratiques liées aux activités d'évaluation réservées par le Code des professions. Mise à part une enquête réalisée en 2010, avant l'entrée en vigueur des dispositions législatives en 2012, qui indique que les c.o. étaient, jusque-là, peu investis dans les activités d'évaluation réservées (Dorceus, Le Corff, Yergeau, Savard, & Gingras, 2014; Yergeau, Le Corff, & Dorceus, 2012; Yergeau, Le Corff, Dorceus, Savard, & Gingras, 2012), le peu de résultats de recherche disponibles ne permet pas d'évaluer l'état de la situation depuis 2012 au sein des professions concernées. L'avancement des connaissances à ce sujet permettrait de cibler des zones de développement relatives à l'exercice des activités réservées et, par le fait même, des besoins spécifiques de formation en évaluation afin de promouvoir des pratiques de qualité. Un portrait de la situation actuelle permettrait également de mieux comprendre les pratiques évaluatives et servirait de point de départ pour en suivre l'évolution.

2. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Cet article a donc pour objectif général de dresser un portrait des pratiques évaluatives des psychologues, des c.o. et des ps. éd. québécois. Il vise à 1) décrire et comparer l'impact

perçu des modifications apportées au Code des professions sur les pratiques évaluatives depuis 2012 en fonction de l'appartenance professionnelle, du milieu de pratique et de la clientèle desservie; 2) décrire le degré d'appropriation des activités d'évaluation réservées (fréquence d'exercice et sentiment de compétence); 3) décrire la relation entre la fréquence d'exercice des activités réservées et le sentiment de compétence à réaliser ces activités; et 4) comparer la fréquence d'exercice des activités réservées selon les variables nommées à l'objectif 1.

3. MÉTHODE

3.1. Participants

L'ensemble des psychologues ($N = 6\,096$), c.o. ($N = 2\,302$) et ps. éd. ($N = 4\,192$) inscrits comme membres actifs aux Tableaux des membres de l'OPQ (2017), de l'OCCOQ (2017a) ainsi que de l'OPPQ (2017) et ayant fourni une adresse courriel valide à leur ordre professionnel a d'abord été invité à participer sur une base volontaire par un courriel d'invitation transmis par leur ordre professionnel. Des participants ont aussi été rejoints par le biais de l'Association des psychologues du Québec (APQ), de la Société québécoise pour la recherche en psychologie (SQRP), de l'Institut de recherches psychologiques (IRP) et des réseaux sociaux des auteurs (*LinkedIn*, *Facebook* et *Twitter*).

Du nombre total d'invitations, 7,0 % des psychologues, 30,4 % des c.o. et 3,8 % des ps. éd. ont accédé au formulaire de consentement. Ensuite, 4,0 % ($n = 243$) des psychologues, 17,0 % des c.o. ($n = 392$) et 2,1 % des ps. éd. ($n = 90$) ont répondu aux questions relatives aux pratiques évaluatives liées aux activités réservées, ce qui représente l'échantillon à l'étude.¹⁴ Enfin, 3,3 % des psychologues ($n = 202$), 14,7 % des c.o. ($n = 339$) et 2,0 % des ps. éd. ($n = 83$) sollicités ont rempli la totalité du questionnaire.¹⁵

¹⁴ Considérant la présence de données manquantes et le fait que certains aspects des pratiques à l'étude ciblent des sous-échantillons des répondants en fonction des réponses fournies, la taille de l'échantillon varie selon les analyses.

¹⁵ Une analyse de la représentativité de l'échantillon est présentée à l'Annexe 1 des matériaux supplémentaires.

3.2. Instrument de mesure

La collecte de données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire bilingue (français et anglais) mis en ligne par le biais du logiciel *Limesurvey* hébergé sur un serveur sécurisé de l'Université d'attache des chercheurs. Les participants devaient y répondre en fonction de leurs propres pratiques d'évaluation psychométrique. La durée maximale du questionnaire était de 30 minutes.

Le contenu du questionnaire s'inspire de celui développé et administré dans le cadre de l'Enquête sur les pratiques en matière d'évaluation psychométrique des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (Le Corff, Yergeau, & Savard, 2011). Il a été bonifié de manière à inclure les variables supplémentaires propres à ce projet et refléter les particularités des groupes professionnels visés, notamment en ce qui concerne la nature des activités réservées et les milieux de pratique. Le questionnaire traite, entre autres, de la place de l'évaluation psychométrique, des pratiques liées aux activités réservées, des motifs d'utilisation et des critères de choix des instruments psychométriques ainsi que des principaux instruments psychométriques utilisés.

Parmi les pratiques à l'étude, l'objectif 1 mobilise l'impact perçu des modifications apportées au Code des professions qui est mesuré en termes de 1) perception du degré d'importance des changements dans la pratique en général (variable ordinale) et 2) perception par rapport à six types de changements spécifiques des pratiques évaluatives (variable d'intervalle : niveau d'accord sur une échelle Likert en cinq points)¹⁶. Un indice global de changements spécifiques a aussi été calculé à partir du niveau d'accord moyen par rapport aux six types de changements afin de comparer l'impact perçu selon trois variables catégorielles. Deux de ces variables sont polytomiques, soit l'appartenance professionnelle (trois catégories) et le milieu de pratique (nombre variable de catégories selon l'appartenance

¹⁶ La perception par rapport aux six types de changements spécifiques n'est mesurée que pour le sous-échantillon de professionnels qui perçoivent un minimum de changements dans leur pratique (changements peu à très importants).

professionnelle). Quant à la clientèle desservie, il s'agit d'une variable dichotomique (oui ou non) correspondant au fait d'œuvrer ou non auprès des sept clientèles proposées. Des sélections multiples sont possibles. La fréquence d'exercice (variable ordinale en six points) et le sentiment de compétence à l'égard des activités réservées (variable d'intervalle : échelle Likert en cinq points) sont également mobilisés pour les objectifs 2 et 3. Enfin, la fréquence moyenne d'exercice des activités réservées est considérée pour l'objectif 4 en plus des trois variables catégorielles retenues pour l'objectif 1.

3.3. Procédure

Une première vague d'invitations, comportant une description sommaire de l'étude, une mention d'un tirage au sort d'une tablette électronique parmi les répondants et un hyperlien donnant accès au formulaire de consentement et au questionnaire, a été envoyée le 17 novembre 2016 aux membres de l'OCCOQ (courriel ciblé) et de l'OPPQ (infolettre) ainsi que le 5 décembre 2016 aux membres de l'OPQ (courriel ciblé) par l'entremise des listes d'envoi des ordres professionnels. Des courriels de rappel ont ensuite été acheminés aux membres de l'OCCOQ (deux rappels par courriel ciblé) et de l'OPPQ (un rappel dans une infolettre) au cours des mois de décembre 2016 et janvier 2017. Par la suite, l'invitation a été diffusée sur les réseaux sociaux (*LinkedIn*, *Facebook* et *Twitter*) de l'équipe de recherche durant les mois de janvier et février 2017. L'invitation a également été affichée sur les sites Internet de l'APQ et de la SQRP dès la fin du mois de janvier 2017. Enfin, d'autres courriels d'invitation ont été transmis à la fin du mois de janvier 2017 par le biais des listes de diffusion de l'IRP et de la SQRP, ainsi qu'à la mi-mars 2017 par l'APQ. La collecte des données s'est officiellement terminée le 31 mars 2017.

4. RÉSULTATS

4.1. Objectif 1 : description et comparaison de l'impact perçu des modifications du Code des professions

Les résultats des analyses descriptives montrent d'abord qu'un peu moins du tiers des psychologues (29,8 %) et des c.o. (27,2 %) considère que les modifications apportées au Code des professions ont engendré des changements moyennement importants ou très importants dans leur pratique professionnelle comparativement à 37,8 % des ps. éd.^{17 18} C'est moins de 10 % de chacun de ces groupes de professionnels qui perçoivent des changements très importants. En outre, 37,6 % des c.o. estiment que les modifications apportées au Code des professions n'ont causé aucun changement dans leur pratique. Cette proportion est de 29,3 % chez les psychologues et de 26,7 % chez les ps. éd.

Considérant le sous-échantillon de professionnels qui perçoivent des changements dans leur pratique (peu importants, moyennement importants ou très importants), des analyses de variance¹⁹ issues de la comparaison de l'indice global de changements spécifiques dans les pratiques évaluatives révèlent quelques différences significatives selon l'appartenance professionnelle, le milieu de pratique et la clientèle desservie. Ainsi, les psychologues perçoivent moins de changements spécifiques dans leurs pratiques évaluatives que les c.o. et les ps. éd. ($F(2, 434) = 15,95, p < 0,001, \omega^2 = 0,06$), ce qui correspond à un effet de taille moyenne selon les balises de Cohen (1988). Ce constat général est appuyé par des données plus détaillées quant à la nature de ces changements potentiels (voir Tableau 1).

¹⁷ Un tableau détaillant ces données descriptives est présenté à l'Annexe 2 des matériaux supplémentaires.

¹⁸ À titre de rappel, l'échantillon à l'étude est constitué des professionnels qui font de l'évaluation formelle dans le cadre de leur pratique.

¹⁹ Lorsque les variances sont égales, la correction de Tukey est retenue pour les comparaisons *a posteriori*. Lorsque les variances sont inégales, le test de Welch ainsi que la correction de Games-Howell pour les comparaisons *a posteriori* sont retenus.

Tableau 1

Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction de l'appartenance professionnelle

	Psychologues		c.o.		ps. éd.		<i>F</i>	ω^2
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>		
Indice de changements (<i>n</i> = 437)	2,29 (0,94)		2,85 (1,02)		2,82 (1,02)		15,95***	0,06
Types de changements perçus								
Nouvelles activités d'évaluation (<i>n</i> = 437)	2,25 (1,26)		2,78 (1,26)		2,83 (1,36)		9,42***	0,04
Nouveaux instruments d'évaluation (<i>n</i> = 437)	2,18 (1,21)		2,81 (1,29)		2,70 (1,28)		11,88***	0,05
Nouveaux instruments psychométriques (<i>n</i> = 437)	2,16 (1,20)		2,63 (1,32)		2,73 (1,34)		7,82***	0,03
Nouvelles opportunités de collaboration (<i>n</i> = 436)	2,67 (1,29)		3,02 (1,35)		3,15 (1,27)		4,56*	0,02
Évaluation de nouvelles clientèles (<i>n</i> = 436)	1,98 (1,12)		2,69 (1,33)		2,28 (1,24)		15,82***	0,06
Nouvelle façon de structurer le processus d'évaluation (<i>n</i> = 437)	2,51 (1,22)		3,16 (1,22)		3,20 (1,19)		15,21***	0,06
Fréquence moyenne d'exercice (<i>n</i> = 725)	1,89 (0,56)		1,63 (0,72)		1,55 (0,32)		24,81***	0,04

Note. * $p < 0,05$. *** $p < 0,001$.

Plus spécifiquement, comparativement aux psychologues, les c.o. et les ps. éd. considèrent que les modifications apportées au Code des professions ont occasionné plus de changements relatifs à la nature des activités d'évaluation exercées ($F(2, 434) = 9,42$, $p < 0,001$, $\omega^2 = 0,04$), aux instruments d'évaluation ($F(2, 434) = 11,88$, $p < 0,001$, $\omega^2 = 0,05$) et au type d'instruments psychométriques mobilisés ($F(2, 434) = 7,82$, $p < 0,001$, $\omega^2 = 0,03$),

aux opportunités de collaboration avec d'autres professionnels ($F(2, 433) = 4,56, p = 0,011, \omega^2 = 0,02$) et à la façon de structurer le processus d'évaluation ($F(2, 434) = 15,21, p < 0,001, \omega^2 = 0,06$). En outre, les c.o. constatent davantage de changements relatifs à la nature des clientèles évaluées que les autres professionnels ($F_W(2, 165) = 15,82, p < 0,001, \omega^2 = 0,06$). Ces différences représentent toutes des effets de petite taille, à l'exception de celles liées à la façon de structurer le processus d'évaluation et aux clientèles évaluées, pour lesquelles des effets de taille moyenne sont observés.

L'effet du milieu de pratique sur l'impact perçu des modifications apportées au Code des professions semble limité puisqu'aucune différence significative n'est notée chez les psychologues ($F(5, 115) = 1,21, \text{n.s.}$) et les c.o. ($F(5, 152) = 0,92, \text{n.s.}$).²⁰ C'est uniquement chez les ps. éd. que des différences sont observées. Effectivement, les ps. éd. œuvrant en réadaptation constatent plus de changements dans leurs pratiques évaluatives que ceux œuvrant en éducation, dans le domaine de la santé et des services sociaux ainsi que dans les autres milieux ($F(3, 34) = 5,28, p = 0,004, \omega^2 = 0,25$), ce qui correspond à un effet de grande taille.

En ce qui a trait à la clientèle desservie, une série de tests t pour échantillons indépendants met en évidence quelques différences significatives. D'abord, les psychologues œuvrant auprès des clientèles présentant des troubles d'apprentissage constatent plus de changements dans leurs pratiques évaluatives que les autres ($t(120) = -2,17, p = 0,032, d = 0,40$), ce qui représente un effet de petite taille (voir Tableau 2).

²⁰ Les tableaux détaillant les résultats des analyses comparatives (indice global de changements spécifiques et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées) pour chaque groupe professionnel en fonction du milieu de pratique sont présentés aux Annexes 3, 4 et 5 des matériaux supplémentaires.

Tableau 2

Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction du type de clientèle desservie par les psychologues

	Indice de changements (<i>n</i> = 122)					Fréquence moyenne d'exercice (<i>n</i> = 177)						
	Oui ^a		Non ^b		<i>t</i>	<i>d</i>	Oui		Non		<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>			<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>		
Troubles du développement	2,34	(0,91)	2,14	(0,94)	-1,18	0,22	2,15	(0,56)	1,72	(0,46)	-5,68***	0,84
Troubles d'apprentissage	2,39	(0,95)	2,03	(0,86)	-2,17*	0,40	2,07	(0,55)	1,71	(0,48)	-4,60***	0,70
Déficience intellectuelle	2,36	(0,85)	2,13	(0,98)	-1,36	0,25	2,12	(0,58)	1,75	(0,48)	-4,60***	0,70
Problèmes de santé mentale	2,25	(0,90)	2,21	(0,98)	-0,24	0,04	1,99	(0,54)	1,76	(0,54)	-2,78**	0,43
Troubles de comportement	2,35	(0,89)	2,09	(0,96)	-1,57	0,28	2,07	(0,56)	1,70	(0,46)	-4,78***	0,72
Troubles d'adaptation	2,36	(0,94)	2,13	(0,92)	-1,37	0,25	1,95	(0,59)	1,85	(0,51)	-1,16	0,18
Handicaps physiques ou sensoriels	2,22	(1,06)	2,24	(0,88)	0,08	0,02	2,09	(0,64)	1,84	(0,51)	-2,64**	0,43

Note. ^aCela correspond à l'échantillon de professionnels qui interviennent auprès de la clientèle visée. ^bCela correspond à l'échantillon de professionnels qui n'interviennent pas auprès de la clientèle visée. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 3

Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction du type de clientèle desservie par les c.o.

	Indice de changements (<i>n</i> = 158)				Fréquence moyenne d'exercice (<i>n</i> = 296)							
	Oui ^a		Non ^b		<i>t</i>	<i>D</i>	Oui		Non		<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>			<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>		
Troubles du développement	3,11	(1,10)	2,61	(0,97)	-2,79**	0,48	1,91	(0,79)	1,53	(0,69)	-3,68***	0,51
Troubles d'apprentissage	2,97	(0,98)	2,30	(0,97)	-4,01***	0,69	1,77	(0,71)	1,41	(0,70)	-4,28***	0,51
Déficiência intellectuelle	2,94	(1,02)	2,71	(1,03)	-1,06	0,22	1,97	(0,82)	1,56	(0,70)	-3,52***	0,54
Problèmes de santé mentale	2,85	(1,04)	2,59	(0,99)	-1,51	0,26	1,81	(0,69)	1,43	(0,72)	-4,66**	0,54
Troubles de comportement	2,85	(1,11)	2,68	(0,97)	-1,04	0,16	1,80	(0,70)	1,52	(0,73)	-3,17**	0,39
Troubles d'adaptation	2,94	(0,99)	2,56	(1,03)	-2,36*	0,38	1,81	(0,73)	1,48	(0,70)	-3,91***	0,46
Handicaps physiques ou sensoriels	3,09	(1,07)	2,61	(0,98)	-2,71**	0,47	1,83	(0,80)	1,55	(0,69)	-2,80**	0,37

Note. ^aCela correspond à l'échantillon de professionnels qui interviennent auprès de la clientèle visée. ^bCela correspond à l'échantillon de professionnels qui n'interviennent pas auprès de la clientèle visée. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 4

Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction du type de clientèle desservie par les ps. éd.

	Indice de changements (<i>n</i> = 38)					Fréquence moyenne d'exercice (<i>n</i> = 63)						
	Oui ^a		Non ^b		<i>t</i>	<i>d</i>	Oui		Non		<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>			<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>		
Troubles du développement	2,95	(1,05)	2,67	(1,00)	-0,83	0,27	1,65	(0,30)	1,44	(0,31)	-2,67**	0,69
Troubles d'apprentissage	2,68	(1,05)	2,90	(1,01)	0,66	0,21	1,58	(0,32)	1,49	(0,32)	-1,06	0,28
Déficience intellectuelle	3,58	(0,74)	2,48	(0,95)	-3,41**	1,29	1,65	(0,39)	1,49	(0,29)	-1,77	0,47
Problèmes de santé mentale	2,81	(1,00)	2,78	(1,09)	-0,07	0,03	1,55	(0,34)	1,49	(0,28)	-0,67	0,19
Troubles de comportement	2,75	(1,01)	3,00	(1,11)	0,58	0,24	1,54	(0,31)	1,48	(0,39)	-0,53	0,17
Troubles d'adaptation	2,67	(0,95)	3,17	(1,15)	1,35	0,47	1,55	(0,32)	1,48	(0,34)	-0,74	0,21
Handicaps physiques ou sensoriels	3,33	(0,91)	2,66	(1,01)	-1,72	0,70	1,53	(0,36)	1,53	(0,32)	-0,04	0,00

Note. ^aCela correspond à l'échantillon de professionnels qui interviennent auprès de la clientèle visée. ^bCela correspond à l'échantillon de professionnels qui n'interviennent pas auprès de la clientèle visée. ** $p < 0,01$.

Du côté des c.o., ceux œuvrant auprès des clientèles ayant des troubles du développement ($t(156) = -2,79, p = 0,006, d = 0,48$), des troubles d'apprentissage ($t(156) = -4,01, p < 0,001, d = 0,69$), des troubles d'adaptation ($t(156) = -2,36, p = 0,020, d = 0,38$) et des handicaps physiques ou sensoriels ($t(156) = -2,71, p = 0,007, d = 0,47$) constatent plus de changements que les autres c.o. (voir Tableau 3). Ces différences indiquent toutes des effets de taille moyenne à l'exception de celle liée aux clientèles ayant des troubles d'adaptation qui montre un effet de petite taille. Enfin, les ps. éd. qui interviennent auprès de clientèles présentant une déficience intellectuelle perçoivent plus de changements dans leur pratique que les autres ps. éd. ($t(36) = -3,41, p = 0,002, d = 1,29$), ce qui représente un effet de grande taille (voir Tableau 4).

4.2. Objectif 2 : description du degré d'appropriation des activités réservées

En ce qui concerne le degré d'appropriation des activités réservées, les résultats indiquent qu'une grande majorité des psychologues ne pratiquent jamais six des neuf activités d'évaluation qui leur sont réservées (évaluation d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation [HDA], des troubles neuropsychologiques, d'un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire, d'un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal, d'une personne en matière de garde d'enfants et de droits d'accès, et d'une personne qui veut adopter) avec des proportions allant de 56,4 % à 98,4 %²¹. En revanche, près de la moitié d'entre eux (46,9 %) exercent régulièrement, soit au moins une fois par semaine, l'évaluation du fonctionnement psychologique et mental d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité. L'évaluation des troubles mentaux est également pratiquée régulièrement par 38,3 % des psychologues. En ce qui concerne le sentiment de compétence des psychologues à l'égard des activités qui leur sont réservées, une très forte majorité d'entre eux se sentent compétents à réaliser l'évaluation des troubles mentaux (81,0 %), l'évaluation du fonctionnement psychologique

²¹ Les tableaux descriptifs relatifs à la fréquence d'exercice des activités réservées et le sentiment de compétence à les exercer pour chacun des groupes professionnels sont présentés aux Annexes 6, 7, 8, 9, 10 et 11 des matériaux supplémentaires.

et mental d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité (78,6 %) et l'évaluation du retard mental (62,4 %). En contrepartie, la majorité des psychologues se sentent peu ou pas du tout compétents à exercer cinq des activités réservées (évaluation des troubles neuropsychologiques, d'un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire, d'une personne en matière de garde d'enfants et de droits d'accès, d'un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal, et d'une personne qui veut adopter) avec des pourcentages allant de 57,9 % à 90,1 %.

Pour ce qui est des c.o., une vaste majorité d'entre eux ne pratiquent jamais trois des quatre activités d'évaluation qui leur sont réservées (évaluation d'un élève HDA, du retard mental et des troubles mentaux) avec des proportions allant de 71,7 % à 89,0 %. Parallèlement, la majorité des c.o. se sentent peu ou pas du tout compétents à réaliser ces mêmes activités (59,0 % à 72,6 %). Par ailleurs, l'évaluation du fonctionnement psychologique, des ressources personnelles et des conditions du milieu d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité est l'activité la plus investie, avec 28,0 % des c.o. qui la pratiquent régulièrement et pour laquelle 52,3 % des c.o. se sentent compétents à exercer.

Quant aux ps. éd., une grande majorité d'entre eux n'exercent jamais quatre des cinq activités d'évaluation qui leur sont réservées (évaluation d'un élève HDA, d'un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire, d'une personne dans le cadre d'une décision de la Direction de la protection de la jeunesse [DPJ] et d'un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal) avec des proportions allant de 58,9 % à 97,8 %. Il importe de noter que l'activité la plus fréquente, soit l'évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité, est exercée de façon régulière que par 14,4 % des ps. éd. En outre, plus de la moitié des ps. éd. se sentent peu ou pas du tout compétents à réaliser trois des cinq activités d'évaluation réservées (évaluation d'un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire, d'une personne dans le cadre d'une décision de la DPJ, et d'un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal) avec des proportions allant de

55 % à 73 %. Par contre, une majorité des ps. éd. se sentent compétents à réaliser l'évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité (70,0 %). Près de la moitié d'entre eux se sentent aussi compétents à évaluer un élève HDA (48,9 %).

4.3. Objectif 3 : relation entre l'exercice et le sentiment de compétence à l'égard des activités réservées

Des corrélations de Spearman mettent en évidence plusieurs relations significatives positives entre la fréquence d'exercice de chaque activité réservée et le sentiment de compétence à réaliser l'activité en question (voir Tableau 5). En ce qui a trait aux psychologues, les corrélations entre la fréquence d'exercice et le sentiment de compétence à l'égard de l'ensemble des activités réservées varient de 0,29 à 0,80. Ces corrélations positives sont élevées pour l'ensemble des activités, à l'exception de l'évaluation d'une personne en matière de garde d'enfants et l'évaluation d'une personne qui veut adopter, dont les corrélations sont moyennes. Pour ce qui est des c.o., les corrélations varient entre 0,45 et 0,77. Ces corrélations positives sont donc élevées sauf pour celle liée à l'évaluation des troubles mentaux qui est moyenne. Enfin, du côté des ps. éd., la corrélation entre la fréquence d'exercice et le sentiment de compétence à l'égard de l'évaluation d'un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal s'avère non significative. En revanche, des corrélations significatives positives sont observées pour les autres activités, lesquelles varient entre 0,25 et 0,67. Ces corrélations sont donc élevées, sauf pour celle liée à l'évaluation d'une personne dans le cadre d'une décision de la DPJ qui est moyenne.

Tableau 5

Corrélation entre la fréquence d'exercice de chaque activité réservée et le sentiment de compétence à réaliser l'activité en question (r_s)

Activités réservées	Psychologues ($n = 242$)	c.o. ($n = 388$)	ps. éd. ($n = 90$)
Évaluation d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique	0,66***	0,77***	0,67***
Évaluation des troubles mentaux	0,63***	0,45***	-
Évaluation du retard mental	0,73***	0,50**	-
Évaluation des troubles neuropsychologiques	0,80***	-	-
Évaluation d'une personne dans le cadre d'une décision de la DPJ	-	-	0,25*
Évaluation d'un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal	0,50***	-	0,06
Évaluation d'une personne en matière de garde d'enfants et de droits d'accès	0,41***	-	-
Évaluation d'une personne qui veut adopter	0,29***	-	-
Évaluation d'un élève HDA	0,80***	0,68***	0,67***
Évaluation d'un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement	0,68***	-	0,57***

Note. * $p < 0,05$. *** $p < 0,001$.

4.4. Objectif 4 : comparaison de la fréquence d'exercice des activités réservées

Les analyses de variance se rapportant à la fréquence moyenne d'exercice de l'ensemble des activités d'évaluation réservées propres à chaque groupe professionnel révèlent plusieurs différences significatives. Une différence significative est d'abord observée relativement à l'appartenance professionnelle. En effet, les psychologues sont davantage investis dans l'exercice des activités réservées que les c.o. et les ps. éd. ($F_w(2, 348) = 24,81, p < 0,001, \omega^2 = 0,04$), ce qui représente un effet de petite taille (voir Tableau 1).

Par ailleurs, le milieu de pratique ne montre aucun effet significatif chez les psychologues ($F_W(5, 42) = 0,81$, n.s.), les c.o. ($F_W(5, 59) = 1,78$, n.s.) ainsi que chez les ps. éd. ($F(3, 59) = 0,33$, n.s.). En ce qui concerne l'effet de la clientèle desservie sur la fréquence moyenne d'exercice des activités réservées, plusieurs différences significatives sont observées. D'abord, les psychologues œuvrant auprès des clientèles présentant des troubles du développement ($t(175) = -5,68$, $p < 0,001$, $d = 0,84$), des troubles d'apprentissage ($t(175) = -4,60$, $p < 0,001$, $d = 0,70$), une déficience intellectuelle ($t(175) = -4,60$, $p < 0,001$, $d = 0,70$), des problèmes de santé mentale ($t(175) = -2,78$, $p = 0,006$, $d = 0,43$), des troubles de comportement ($t(175) = -4,78$, $p < 0,001$, $d = 0,72$), ainsi que des handicaps physiques ou sensoriels ($t(175) = -2,64$, $p = 0,009$, $d = 0,43$) exercent davantage les activités réservées que les autres psychologues (voir Tableau 2). En termes d'ampleur des différences significatives, les d de Cohen indiquent des effets de petite taille pour ce qui est des clientèles ayant des troubles de santé mentale et des handicaps, des effets de taille moyenne par rapport aux clientèles présentant des troubles d'apprentissage, une déficience intellectuelle et des troubles de comportement, ainsi qu'un effet de grande taille relativement à la clientèle présentant des troubles du développement. Relativement aux c.o., l'intervention auprès des clientèles ayant des troubles du développement ($t(110) = -3,68$, $p < 0,001$, $d = 0,51$), des troubles d'apprentissage ($t(294) = -4,28$, $p < 0,001$, $d = 0,51$), une déficience intellectuelle ($t(294) = -3,52$, $p < 0,001$, $d = 0,54$), des problèmes de santé mentale ($t(294) = -4,66$, $p < 0,001$, $d = 0,54$), des troubles de comportement ($t(294) = -3,17$, $p = 0,002$, $d = 0,39$), des troubles d'adaptation ($t(294) = -3,91$, $p < 0,001$, $d = 0,46$) et des handicaps physiques ou sensoriels ($t(121) = -2,80$, $p = 0,006$, $d = 0,37$) serait associée à une pratique plus fréquente des activités réservées (voir Tableau 3). Ces différences significatives correspondent toutes à des effets de taille moyenne, à l'exception de celles associées aux clientèles présentant des troubles de comportement et des handicaps qui indiquent des effets de petite taille. Enfin, tel que présenté au Tableau 4, il appert que seuls les ps. éd. œuvrant auprès des clientèles ayant des troubles du développement pratiquent les activités réservées plus fréquemment que les autres ($t(61) = -2,67$, $p = 0,010$, $d = 0,69$), ce qui représente un effet de taille moyenne.

5. DISCUSSION

Cet article avait comme objectif de dresser un portrait des pratiques évaluatives des professionnels québécois du domaine de la santé mentale et des relations humaines en lien avec les modifications apportées au Code des professions du Québec. Les résultats indiquent qu'en ce qui a trait à l'impact perçu des modifications apportées au Code des professions depuis leur entrée en vigueur, les changements majeurs pressentis semblent refléter la réalité d'une minorité des psychologues, c.o. et ps. éd. qui font de l'évaluation formelle (moins de 10 % de chaque sous-groupe). La perception de l'importance des changements attribuables aux modifications apportées au Code des professions semble plus nuancée considérant le fait qu'entre 26 % et 38 % des professionnels répondants ne perçoivent aucun changement dans leur pratique professionnelle. De plus, ceux qui perçoivent des changements dans leur pratique professionnelle les considèrent dans une plus grande mesure comme étant peu ou moyennement importants.

Le fait que les modifications apportées au Code des professions soient principalement axées sur un aspect spécifique de la pratique des professionnels visés, soit l'évaluation, pourrait expliquer l'impact relatif de ces changements sur la pratique professionnelle en général. De plus, compte tenu du fait que plusieurs des activités réservées soient associées à des clientèles (p. ex. : individus présentant des incapacités sur le plan du fonctionnement cognitif dans le cas de l'évaluation du retard mental) ou des milieux spécifiques (p. ex. : le milieu scolaire dans le cas de l'évaluation d'un élève HDA), il est probable que seuls les professionnels œuvrant auprès de ces clientèles ou dans ces milieux aient vécu des changements dans leur pratique. L'impact modeste des modifications apportées au Code des professions est toutefois cohérent avec le constat émis par Desjardins (2009) selon lequel la réserve d'activités d'évaluation aux psychologues consistait surtout à reconnaître certaines activités déjà ancrées dans leur pratique. Chez les c.o., l'impact perçu s'expliquerait par le fait que les activités réservées ne représenteraient pas nécessairement de nouvelles pratiques, mais de nouvelles responsabilités, tel que souligné par Locas (2011). Enfin, du côté des ps.

éd., il convient de relativiser l'importance de l'impact de ces modifications pour lesquelles des effets importants sur la pratique avaient été annoncés (Verville, 2012).

À l'égard des changements constatés dans les pratiques évaluatives, les résultats comparatifs mettent en évidence des différences interprofessionnelles significatives. Le fait que les psychologues noteraient moins de changements par rapport à leurs pratiques évaluatives que les c.o. et les ps. éd. rappelle le constat de Desjardins (2009) mentionné plus haut. Du côté des c.o. et des ps. éd, les résultats de la présente étude semblent refléter certains des changements anticipés par l'OP (2013) ainsi que l'OCCOQ (Matte, 2011) et l'OPPQ (Verville, 2012). Effectivement, ces professionnels constateraient davantage de changements liés aux activités d'évaluation exercées, aux instruments d'évaluation utilisés, dont les instruments psychométriques, à la façon de structurer le processus d'évaluation et aux opportunités de collaboration avec d'autres professionnels. À cet égard, il est probable que la réserve officielle de nouvelles activités d'évaluation ait occasionné un plus grand investissement dans ces nouvelles activités et une adaptation du processus d'évaluation. Étant donné que plusieurs activités d'évaluation nouvellement réservées aux c.o. et ps. éd. nécessitent l'utilisation d'instruments psychométriques (OP, 2013), une appropriation de ces activités a pu aussi engendrer l'utilisation de nouveaux instruments d'évaluation. Par ailleurs, en cohérence avec la perspective interdisciplinaire qui sous-tend les modifications apportées au sein du secteur de la santé mentale et des relations humaines et le partage de certaines activités (OP, 2013), il n'est pas étonnant d'observer davantage d'opportunités de collaboration interprofessionnelle pour les c.o. et les ps. éd qui doivent s'approprier de nouvelles activités d'évaluation. Enfin, en lien avec le fait que les c.o. observent plus de changements que les autres professionnels par rapport aux clientèles évaluées, il est peu probable que les c.o. aient été introduits à de nouvelles clientèles. On peut penser que la réserve d'activités d'évaluation ciblant des clientèles avec lesquelles les c.o. sont déjà familiers (p. ex. : élèves HDA) aurait engendré un plus grand investissement sur le plan de l'évaluation de ces clientèles.

Au-delà des constats interprofessionnels relevés ci-dessus, certaines différences intraprofessionnelles mettent en évidence le fait que l'impact perçu des modifications apportées au Code des professions varie en fonction de certaines clientèles desservies, particulièrement chez les c.o. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ce sont davantage les c.o. qui semblent avoir constaté des changements par rapport aux clientèles évaluées tel que mentionné plus haut. Ainsi, il va de soi que d'œuvrer auprès de clientèles vulnérables ciblées par les activités réservées occasionne davantage de changements dans leurs pratiques évaluatives.

Relativement au degré d'appropriation des activités réservées, il appert que plus de la moitié des activités réservées propres à chaque profession se caractérisent par une pratique très peu fréquente ou inexistante pour une grande majorité des professionnels ciblés. Ce degré d'appropriation se reflète également à travers le sentiment de compétence relativement faible des professionnels à l'égard de l'exercice de plusieurs activités réservées. Il importe toutefois de noter que les c.o. semblent s'approprier davantage les activités réservées qu'il y a quelques années (Yergeau, Le Corff, Dorceus, Savard, & Gingras, 2012). Il n'existe malheureusement aucune donnée à ce sujet concernant les psychologues et les ps. éd.

Le relativement faible degré d'appropriation actuellement observé pourrait en partie s'expliquer par le fait que certaines des activités réservées nécessitent une formation complémentaire à la formation initiale, comme c'est le cas pour l'évaluation des troubles neuropsychologiques chez les psychologues et l'évaluation des troubles mentaux du côté des c.o. (OP, 2013). De plus, comme la grande majorité des participants à cette étude ont complété leur formation initiale avant l'entrée en vigueur de la Loi modifiant le Code des professions, il est probable que la formation dispensée en évaluation psychométrique à ce moment ne préparait pas les futurs professionnels à toutes les activités réservées. Cela révèle ainsi une zone de développement potentiel. Il est aussi possible que certaines activités réservées s'appliquent à des contextes spécifiques d'intervention, telle que l'évaluation d'une personne en matière de garde d'enfant qui s'adresse spécifiquement aux psychologues détenant une expertise psycholégale (OP, 2013). Toutefois, il importe également de se

questionner quant à l'adéquation entre les besoins en évaluation des clientèles vulnérables et l'offre des praticiens. La minorité d'entre eux qui exercent plus régulièrement les activités réservées suffirait peut-être à combler la demande, ce qui ferait que les autres professionnels se sentiraient moins concernés. Quoi qu'il en soit, il y aurait matière à examiner plus en détail les raisons pouvant expliquer la variabilité du degré d'appropriation à l'égard d'activités d'évaluation qui se situent dans le champ de pratique des professionnels visés. À cet égard, la discussion qui suit apporte un certain éclaircissement quant aux variables liées à l'exercice des activités réservées.

Ainsi, le lien direct observé entre la fréquence d'exercice et le sentiment de compétence pour pratiquement l'ensemble des activités réservées laisse penser qu'une pratique fréquente de celles-ci contribuerait à un meilleur sentiment de compétence ou qu'à l'inverse un sentiment de compétence contribuerait à l'investissement de certaines activités. Cependant, la formulation d'hypothèses de causalité dépasse la portée des résultats et d'autres variables d'influence devraient être considérées. Par ailleurs, en lien avec le faible degré d'appropriation des activités réservées souligné plus haut, un faible sentiment de compétence à l'égard d'une activité réservée serait le plus souvent associé à une pratique moins fréquente de ladite activité. Cela s'avère rassurant au regard du risque de préjudice associé à l'exercice des activités réservées (OP, 2013) et au principe de compétence qui encadre la pratique des professionnels visés (OCCOQ, 2010; OPQ, 2011; OPPQ, 2010).

En plus du sentiment de compétence, d'autres variables semblent liées à l'exercice des activités réservées, notamment l'appartenance professionnelle qui s'avère un facteur déterminant. À ce propos, le fait que les psychologues soient plus investis que les c.o. et les ps. éd. dans l'exercice des activités réservées n'est pas surprenant considérant que celles réservées aux psychologues semblaient déjà bien ancrées dans leur pratique avant que des modifications soient apportées au Code des professions (Desjardins, 2009) comparativement aux autres professionnels. Dans le contexte actuel, il est aussi probable que les psychologues soient davantage sollicités que les c.o. et ps. éd. pour certaines activités d'évaluation partagées, telles que l'évaluation du retard mental et l'évaluation d'un élève HDA.

Le milieu de pratique ne semble pas une variable déterminante de la fréquence d'exercice des activités réservées. Les milieux retenus englobent possiblement une diversité de pratique, ce qui ne permettrait pas de différencier l'exercice des activités réservées. Plutôt que de considérer les lieux dans lesquels les professionnels œuvrent, il serait peut-être plus pertinent de connaître leurs champs d'intervention comportant une finalité particulière. Des différences de pratique seraient alors plus perceptibles. À titre d'exemple, il serait raisonnable de penser que comparativement aux psychologues cliniciens, les psychologues du travail exerceraient moins fréquemment les activités réservées. Effectivement, les interventions associées à la psychologie du travail, notamment le développement organisationnel, la sélection du personnel et l'évaluation du rendement (OPQ, 2018), ne nécessitent généralement pas l'exercice des activités réservées.

Enfin, la clientèle desservie explique, quant à elle, certaines différences en termes de fréquence d'exercice des activités réservées. On note une plus grande appropriation des activités réservées chez les professionnels, notamment les psychologues et les c.o., qui interviennent auprès des clientèles vulnérables, telles que celles présentant des troubles du développement, une déficience intellectuelle et des problèmes de santé mentale, auxquelles s'adressent particulièrement les activités réservées (OP, 2013). En ce qui a trait aux ps. éd., la petite taille de l'échantillon pourrait expliquer pourquoi seuls ceux intervenant auprès des clientèles ayant des troubles du développement se démarquent en termes de fréquence d'exercice des activités réservées.

6. LIMITES DE L'ÉTUDE

Les résultats de cette étude dressent un portrait actuel de la situation permettant de mieux comprendre les pratiques évaluatives liées aux activités réservées par le Code des professions. Néanmoins, certaines limites méthodologiques doivent être considérées. Malgré l'usage d'une mesure incitative pour encourager la participation au sondage, tel que recommandé par plusieurs chercheurs (Guo, Kopec, Cibere, Li, & Goldsmith, 2016; Sauermann & Roach, 2012), de faibles taux de réponse ont été obtenus, ce qui a pu limiter la

représentativité des échantillons à l'étude (Beaud, 2016; Fortin & Gagnon, 2016), et particulièrement en ce qui concerne les ps. éd. Les résultats les concernant devraient donc être traités avec prudence. Ces taux de réponse sont inférieurs au taux de 27,6 % obtenu dans le cadre d'une enquête comparable (Le Corff et al., 2011) et d'autres recherches réalisées par le biais d'un questionnaire en ligne (Guo *et al.*, 2016; Monroe & Adams, 2012; Sauermann & Roach, 2012). Quelques hypothèses peuvent être formulées considérant l'effet de la longueur du questionnaire (Dillman, Smyth, & Christian, 2014; Guo *et al.*, 2016), de la personnalisation de l'invitation à participer à un sondage (Dillman *et al.*, 2014; Sauermann & Roach, 2012) ainsi que de l'intérêt potentiel de la population visée par rapport au thème du dit sondage (Blais & Durand, 2016; Dillman *et al.*, 2014) sur le taux de réponse. Ainsi, les faibles taux de réponse obtenus pourraient notamment s'expliquer par la longueur du questionnaire, dont la durée de passation pouvait atteindre une trentaine de minutes. Le mode d'envoi de l'invitation (courriel ciblé ou infolettre) qui ne permettait pas toujours une visibilité optimale, ni une personnalisation, apparaît comme une seconde explication plausible. Il est aussi important de noter que l'OPQ ne permet pas la relance auprès de ses membres. Le manque d'intérêt lié à l'évaluation psychométrique, surtout pour les non-utilisateurs d'instruments psychométriques et les utilisateurs peu fréquents, pourrait également avoir contribué au faible taux de réponse. Enfin, considérant la diversité des milieux dans lesquels œuvrent plusieurs des professionnels visés ainsi que la multitude de clientèles desservies par ces professionnels, il est important de noter que les résultats de la présente étude ne tiennent pas compte de la possible variabilité des pratiques pour un même professionnel qui travaille dans plus d'un seul milieu ou auprès de plusieurs clientèles.

7. CONCLUSION

En terminant, les modifications apportées au Code des professions semblent avoir engendré un impact modeste sur la pratique professionnelle en général. Les différences interprofessionnelles observées par rapport aux changements perçus dans les pratiques évaluatives demeurent tout de même cohérentes avec l'ampleur des modifications apportées au champ de pratique des psychologues, c.o. et ps. éd. Cela dit, il y aurait matière à

réexaminer les différences intraprofessionnelles relatives à la clientèle et au milieu de pratique afin de mieux connaître les contextes marqués par de réels changements sur le plan des pratiques évaluatives.

Bien que certaines activités d'évaluation réservées soient grandement investies par les professionnels visés, plusieurs des activités réservées sont peu pratiquées et suscitent un faible sentiment de compétence. Les différentes hypothèses d'explication à ce sujet montrent un besoin de clarification dans le cadre de futurs travaux de recherche, notamment en ce qui concerne l'adéquation entre les besoins d'évaluation et l'offre des professionnels. Par ailleurs, le lien significatif entre l'appartenance professionnelle ainsi que la clientèle desservie et la fréquence d'exercice des activités réservées apporte un certain éclaircissement quant à l'importance des facteurs contextuels sur le degré d'appropriation des activités réservées. De plus, compte tenu de l'association négligeable entre le milieu de pratique et les pratiques liées aux activités réservées, il serait pertinent de considérer le secteur d'intervention plutôt que le milieu de pratique comme variable de comparaison des pratiques liées aux activités réservées. Enfin, considérant l'aspect novateur de la Loi modifiant le Code des professions du Québec, les constats effectués dans le présent article généreront possiblement des pistes de réflexion quant à l'encadrement des pratiques d'évaluation psychométrique des professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines œuvrant dans le reste du Canada. D'ailleurs, il serait indiqué d'étudier l'état de ces pratiques évaluatives dans le reste du Canada afin de relever les convergences et les divergences avec les pratiques évaluatives québécoises.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing* (5^e éd.). Washington, DC : AERA Publications Sales.
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier, & I. Bourgeois (éds.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.) (pp. 251-286). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Blais, A., & Durand, C. (2016). Le sondage. Dans B. Gauthier, & I. Bourgeois (éds.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.) (pp. 455-501). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Desjardins, P. (2009). Quelques travaux découlant de l'adoption du projet de loi 21. *Psychologie Québec/Pratique professionnelle*, 26(6), 13-14. Repéré à <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/Quelques-travaux-decoulant-adoption-loi-21/03b78e16-d681-4290-82b8-95074ed0a39f>
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, mail and mixed-mode surveys : The tailored design method* (4^e éd.). New York, NY : Wiley & Sons.
- Dorceus, S., Le Corff, Y., Yergeau, É., Savard, R., & Gingras, M. (2014). Les pratiques des conseillers et conseillères d'orientation du Québec en matière d'évaluation psychométrique dans les écoles secondaires : dimensions évaluées, tests utilisés et exercice des activités réservées par le Projet de loi 21. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(2), 171-193. <https://dx.doi.org/10.4000/osp.4354>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Guédon, M.-C., Savard, R., Le Corff, Y., & Yergeau, É. (2011). *Tests à l'appui. Pour une intervention intégrée de la psychométrie en counseling de carrière* (2^e éd.). Sainte-Foy, QC : Les Éditions Septembre.
- Guo, Y., Kopec, J. A., Cibere, J., Li, L. C., & Goldsmith, C. H. (2016). Population survey features and response rates: A randomized experiment. *American journal of public health*, 106(8), 1422-1426. <https://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2016.303198>
- Hanson, W. E., & Poston, J. M. (2011). Building confidence in psychological assessment as a therapeutic intervention : An empirical based reply to Lilienfeld, Garb, and Wood

- (2011). *Psychological Assessment*, 23(4), 1056-1062. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025656>
- Hogan, T. P. (2017). *Introduction à la psychométrie* (R. Stephenson, & N. Parent, trad., 2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Le Corff, Y., Yergeau, É., & Savard, R. (2011). Évaluation psychométrique : enquête sur les pratiques des conseillers d'orientation. *L'orientation*, 1(1), 18-20. Repéré à <https://orientation.qc.ca/files/LOrientation-Vol1-No1-Aout-2011.pdf>
- Locas, R. (2011). Activités réservées : nouvelles obligations déontologiques? *L'orientation*, 1(1), 7-8. Repéré à <http://orientation.qc.ca/files/LOrientation-Vol1-No1-Aout-2011.pdf>
- Matte, L. (2011). Une confiance nouvelle. *L'orientation*, 1(1), 3. Repéré à <http://orientation.qc.ca/files/LOrientation-Vol1-No1-Aout-2011.pdf>
- Miller, L. A., & Lovler, R. L. (2016). *Foundations of psychological testing : A practical approach* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Monroe, M. C., & Adams, D. C. (2012). Increasing response rates to web-based surveys. *Journal of Extension*, 50(6), 6-7.
- Morris, S. B., Daisley, R. L., Wheeler, M., & Boyer, P. (2015). A meta-analysis of the relationship between individual assessments and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 100(1), 5-20. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036938>
- Office des professions du Québec. (2013). *Guide explicatif. Le Projet de loi 21*. Repéré à http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Guide_explicatif_decembre_2013.pdf
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2010). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. Repéré à <http://orientation.qc.ca/files/Profil-de-comp%C3%A9tences-des-conseillers-et-conseill%C3%A8res-d%E2%80%99orientation-du-Qu%C3%A9bec.pdf>
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2017a). *Rapport annuel 2016-2017*. Repéré à https://www.orientation.qc.ca/files/Rapport_OCCOQ_2017.pdf
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2017b). *C.o. milieu et clientèle*. [Fichier de données]. Document inédit.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Repéré à

http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Psychoeducateur/Profil_des_comp_tences.ashx?la=fr

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. Repéré à

http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/Rapport%20annuel_2016-2017.ashx?la=fr

Ordre des psychologues du Québec. (2011). *Le référentiel d'activité professionnelle lié à l'exercice de la profession de psychologue au Québec*. Repéré à

https://www.ordrepsy.qc.ca/c/document_library/get_file?uuid=af9ce31c-b8dd-4cad-8f4a-91ad585f451d&groupId=26707

Ordre des psychologues du Québec. (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. Repéré à

<https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/135241/Rapport+annuel+2016-2017/dd6ece39-50e9-46e5-8921-1c4b568b10fe>

Ordre des psychologues du Québec. (2018). *Dans quels secteurs pratiquent les psychologues*.

Repéré à <https://www.ordrepsy.qc.ca/web/ordre-des-psychologues-du-quebec/dans-quels-milieus-pratiquent-le-psychologue->

Poston, J. M., & Hanson, W. E. (2010). Meta-analysis of psychological assessment as a therapeutic intervention. *Psychological Assessment*, 22(2), 203-212.

<http://dx.doi.org/10.1037/a0018679>

Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal, QC : Sciences et culture.

Sackett, P. R., Borneman, M. J., & Connelly, B. S. (2008). High stakes testing in higher education and employment : Appraising the evidence for validity and fairness.

American Psychologist, 63(4), 215-227. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.63.4.215>

Sauermann, H., & Roach, M. (2012). Increasing web survey response rates in innovation research: An experimental study of static and dynamic contact design features.

Research Policy, 42(1), 273-286. <https://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2012.05.003>

Schmidt, F. L., Oh, I.-S., & Shaffer, J. A. (2016). *The validity and utility of selection methods in personnel psychology : Practical and theoretical implications of 100 years of research findings*. Fox School of Business Research Paper. Repéré à

<https://www.testingtalent.net/wp-content/uploads/2017/04/2016-100-Yrs-Working-Paper-on-Selection-Methods-Schmit-Mar-17.pdf>

- Shum, D., O’Gorman, J., & Myors, B. (2006). *Psychological testing and assessment*. New York, NY : Oxford University Press.
- Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing* (2^e éd.). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Verville, R. (2012). La modernisation des pratiques professionnelles en santé mentale et en relations humaines. *La pratique en mouvement*, 3, 3-4. Repéré à <http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/MagazineLaPratiqueenmouvementno3.ashx?la=fr>
- Yergeau, É., Le Corff, Y., & Dorceus, S. (2012). Enquête sur les pratiques en matière de testing des conseillers et conseillères d’orientation du Québec : l’évaluation des habiletés cognitives. *Revue québécoise de psychologie*, 33(1), 189-204.
- Yergeau, É., Le Corff, Y., Dorceus, S., Savard, R., & Gingras, M. (2012). Enquête sur les pratiques d’évaluation psychométrique : fréquence d’utilisation des tests et pratique des activités réservées par la Loi 21. *L’orientation*, 1(2), 21-22. <https://orientation.qc.ca/files/Orientation-Vol1-No2-Janvier2012.pdf>

ANNEXE 1. Analyse de la représentativité de l'échantillon à l'étude

L'analyse qui suit porte sur l'échantillon de professionnels ayant rempli le questionnaire.

En l'absence de données populationnelles comparables pour les psychologues et ps. éd., une analyse sommaire permet de noter une sous-représentation apparente des psychologues œuvrant exclusivement en pratique privée (25,3 % contre 33,3 %) et des ps. éd. travaillant dans les centres jeunesse (4,3 % contre 12,0 %) selon les données rapportées dans les rapports annuels des ordres visés (OPQ, 2017; OPPQ, 2017). À la lumière des données disponibles par rapport à la répartition des c.o. selon le principal milieu de pratique (OCCOQ, 2017b), bien que ces données se démarquent quelque peu de celles recueillies dans le cadre de la présente étude, des tests d'ajustement de Khi² montrent que l'échantillon est représentatif des c.o. œuvrant en éducation ($\chi^2(1) = 0,17$, *n.s.*), en employabilité ($\chi^2(1) = 0,05$, *n.s.*), en santé et services sociaux ($\chi^2(1) = 0,41$, *n.s.*) et dans les organismes autres qu'en employabilité ($\chi^2(1) = 0,93$, *n.s.*). Néanmoins, les c.o. œuvrant dans la fonction publique ($\chi^2(1) = 6,19$, $p = 0,013$), dans les compagnies ou entreprises ($\chi^2(1) = 6,17$, $p = 0,013$) ainsi qu'en pratique privée ($\chi^2(1) = 6,76$, $p = 0,009$) sont sous-représentés, alors que ceux travaillant en réadaptation sont surreprésentés ($\chi^2(1) = 18,17$, $p < 0,001$).²²

²² Malgré la présence de certains biais de représentativité, il est à noter que les analyses comparatives sont, entre autres, réalisées en fonction du milieu de pratique.

ANNEXE 2. Tableau 1

Le Tableau 1 présente les données descriptives relatives à l'impact perçu des modifications apportées au Code des professions.

Tableau 1

Degré d'impact perçu des modifications apportées au Code des professions (%) sur la pratique des psychologues, c.o. et ps. éd.

	Aucun changement	Changements peu importants	Changements moyennemen t importants	Changements très importants	Pas en mesure d'évaluer les changements engendrés
Psychologues (<i>n</i> = 242)	29,3	38,8	21,5	8,3	2,1
c.o. (<i>n</i> = 386)	37,6	27,5	18,9	8,3	7,8
ps. éd. (<i>n</i> = 90)	26,7	28,9	28,9	8,9	6,7

ANNEXE 3. Tableau 2

Le Tableau 2 présente les résultats des analyses comparatives de l'indice global de changements spécifiques et de la fréquence moyenne d'exercice des activités réservées pour les psychologues en fonction de leur milieu de pratique.

Tableau 2

Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction du milieu de pratique des psychologues

	Éducation		Réadapta- tion		Santé et services sociaux		Pratique privée		Éducation/ Pratique privée		Autres		<i>F</i>	ω^2
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>		
Indice de changements (<i>n</i> = 121)	2,38	(0,96)	1,81	(0,79)	2,17	(0,92)	1,97	(0,94)	2,54	(0,79)	2,63	(0,95)	1,21	0,01
Fréquence moyenne d'exercice (<i>n</i> = 175)	1,92	(0,41)	2,09	(0,28)	1,89	(0,51)	1,89	(0,66)	1,83	(0,56)	1,79	(0,93)	0,81	-0,01

ANNEXE 4. Tableau 3

Le Tableau 3 présente les résultats des analyses comparatives de l'indice global de changements spécifiques et de la fréquence moyenne d'exercice des activités réservées pour les c.o. en fonction de leur milieu de pratique.

Tableau 3

Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction du milieu de pratique des c.o.

	Éducation		Pratique privée		Employabilité		Éducation/ Pratique privée		Employabilité/ Pratique privée		Autres		<i>F</i>	ω^2
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>		
Indice de changements (<i>n</i> = 158)	2,74	(1,08)	2,94	(0,84)	2,65	(0,87)	2,60	(1,26)	3,48	(1,05)	2,65	(0,93)	0,92	0,00
Fréquence moyenne d'exercice (<i>n</i> = 296)	1,69	(0,79)	1,59	(0,90)	1,45	(0,48)	1,80	(0,93)	1,43	(0,53)	1,63	(0,67)	1,78	0,01

ANNEXE 5. Tableau 4

Le Tableau 4 présente les résultats des analyses comparatives de l'indice global de changements spécifiques et de la fréquence moyenne d'exercice des activités réservées pour les ps. éd. en fonction de leur milieu de pratique.

Tableau 4

Impact perçu des modifications apportées au Code des professions et fréquence moyenne d'exercice des activités réservées en fonction du milieu de pratique des ps. éd.

	Éducation		Réadaptation		Santé et services sociaux		Autres		<i>F</i>	ω^2
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>		
Indice de changements (<i>n</i> = 38)	2,47	(0,93)	3,81	(0,82)	2,48	(0,84)	2,50	(0,92)	5,28**	0,25
Fréquence moyenne d'exercice (<i>n</i> = 63)	1,53	(0,34)	1,45	(0,35)	1,57	(0,31)	1,54	(0,33)	0,33	-0,03

Note. ***p* < 0,01.

ANNEXE 6. Tableau 5

Le Tableau 5 présente les données descriptives relatives à la fréquence d'exercice des activités réservées par les psychologues.

Tableau 5

Fréquences d'exercice des activités d'évaluation réservées (%) par les psychologues
(*n* = 243)

Activités réservées	Jamais	1 à quelques fois/année	1-3 fois/mois	1-3 fois/ semaine	4 fois et plus/ semaine
Évaluation d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique	17,7	14,4	21,0	25,1	21,8
Évaluation des troubles mentaux	13,6	21,4	26,7	22,6	15,7
Évaluation du retard mental	34,6	45,7	11,9	4,9	2,9
Évaluation des troubles neuropsychologiques	68,3	4,1	3,7	10,7	13,2
Évaluation d'un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal	95,1	4,1	0,8	0,0	0,0
Évaluation d'une personne en matière de garde d'enfants et de droits d'accès	96,7	1,6	0,4	0,4	0,8
Évaluation d'une personne qui veut adopter	98,4	1,6	0,0	0,0	0,0
Évaluation d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation	56,4	9,9	13,6	13,6	6,6
Évaluation d'un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement	74,1	20,2	0,8	3,7	1,2

ANNEXE 7. Tableau 6

Le Tableau 6 présente les données descriptives relatives au sentiment de compétence des psychologues par rapport à l'exercice des activités réservées.

Tableau 6

Niveau de compétence perçue à l'exercice des activités d'évaluation réservées (%) par les psychologues (n = 242)

Activités réservées	Pas du tout compétent	Peu compétent	Plus ou moins compétent	Plutôt compétent	Très compétent
Évaluation d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique	7,9	6,2	7,4	45,5	33,1
Évaluation des troubles mentaux	3,7	4,1	11,2	55,8	25,2
Évaluation du retard mental	14,0	13,6	9,9	33,9	28,5
Évaluation des troubles neuropsychologiques	39,3	18,6	11,2	10,3	20,7
Évaluation d'un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal	76,9	12,8	4,1	4,5	1,7
Évaluation d'une personne en matière de garde d'enfants et de droits d'accès	76,8	12,4	5,0	4,1	1,7
Évaluation d'une personne qui veut adopter	77,3	12,8	3,7	5,0	1,2
Évaluation d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation	42,6	6,6	7,4	19,4	24,0
Évaluation d'un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement	46,7	14,5	10,3	18,2	10,3

ANNEXE 8. Tableau 7

Le Tableau 7 présente les données descriptives relatives à la fréquence d'exercice des activités réservées par les c.o.

Tableau 7

Fréquences d'exercice des activités d'évaluation réservées (%) par les c.o. (n = 392)

Activités réservées	Jamais	1 à quelques fois/année	1-3 fois/mois	1-3 fois/ semaine	4 fois et plus/ semaine
Évaluation d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique	40,6	14,5	16,8	11,7	16,3
Évaluation des troubles mentaux	89,0	4,6	3,8	1,0	1,5
Évaluation du retard mental	86,7	10,2	2,0	0,8	0,3
Évaluation d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation	71,7	11,7	10,2	3,8	2,6

ANNEXE 9. Tableau 8

Le Tableau 8 présente les données descriptives relatives au sentiment de compétence des c.o. par rapport à l'exercice des activités réservées.

Tableau 8

Niveau de compétence perçue à l'exercice des activités d'évaluation réservées (%) par les c.o. (n = 388)

Activités réservées	Pas du tout compétent	Peu compétent	Plus ou moins compétent	Plutôt compétent	Très compétent
Évaluation d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique	13,4	18,0	16,2	40,2	12,1
Évaluation des troubles mentaux	38,1	34,5	17,5	9,3	0,5
Évaluation du retard mental	43,3	29,1	14,4	11,3	1,8
Évaluation d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation	35,8	23,2	14,9	20,9	5,2

ANNEXE 10. Tableau 9

Le Tableau 9 présente les données descriptives relatives à la fréquence d'exercice des activités réservées par les ps. éd.

Tableau 9

Fréquences d'exercice des activités d'évaluation réservées (%) par les ps. éd. (n = 90)

Activités réservées	Jamais	1 à quelques fois/année	1-3 fois/mois	1-3 fois/ semaine	4 fois et plus/ semaine
Évaluation d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique	21,1	27,8	36,7	12,2	2,2
Évaluation d'une personne dans le cadre d'une décision de la DPJ	93,3	4,5	1,1	0,0	1,1
Évaluation d'un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal	97,8	2,2	0,0	0,0	0,0
Évaluation d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation	58,9	15,6	20,0	4,4	1,1
Évaluation d'un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement	78,7	9,0	9,0	2,2	1,1

ANNEXE 11. Tableau 10

Le Tableau 10 présente les données descriptives relatives au sentiment de compétence des ps. éd. par rapport à l'exercice des activités réservées.

Tableau 10

Niveau de compétence perçue à l'exercice des activités d'évaluation réservées (%) par les ps. éd. (n = 90)

Activités réservées	Pas du tout compétent	Peu compétent	Plus ou moins compétent	Plutôt compétent	Très compétent
Évaluation d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique	1,1	10,1	18,9	52,2	17,8
Évaluation d'une personne dans le cadre d'une décision de la DPJ	43,8	23,6	15,7	14,6	2,2
Évaluation d'un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal	43,8	29,2	14,6	10,1	2,2
Évaluation d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation	18,9	15,6	16,7	31,1	17,8
Évaluation d'un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement	34,8	20,2	15,7	24,7	4,5

CINQUIÈME CHAPITRE

DEUXIÈME ARTICLE

On peut contacter l’auteure principale de ce manuscrit aux coordonnées suivantes :

DORCEUS, Sabruna

Université de Sherbrooke

2500 Boul. Université, Sherbrooke, Québec, Canada, J1K 2R1

Courriel : Sabruna.Dorceus@USherbrooke.ca

Téléphone : (819) 821-8000 poste 62176

Facteurs associés aux pratiques d’évaluation psychométrique des conseillers d’orientation
et des psychologues québécois

Factors Associated with Psychometric Assessment Practices of Quebec Guidance
Counsellors and Psychologists

Titre courant : Facteurs associés aux pratiques d’évaluation psychométrique

DORCEUS, Sabruna, Ph.D. (cand.), c.o.

Université de Sherbrooke

Département d’orientation professionnelle

2500 Boul. Université, Sherbrooke, Québec, Canada, J1K 2R1

Courriel : Sabruna.Dorceus@USherbrooke.ca

Thèmes de recherche : pratiques professionnelles, psychométrie

LE CORFF, Yann, Ph.D., c.o.

Université de Sherbrooke

Département d’orientation professionnelle

2500 Boul. Université, Sherbrooke, Québec, Canada, J1K 2R1

Courriel : Yann.Le.Corff@USherbrooke.ca

Thèmes de recherche : psychométrie, pratiques professionnelles

YERGEAU, Eric, Ph.D., c.o.

Université de Sherbrooke

Département d'orientation professionnelle

2500 Boul. Université, Sherbrooke, Québec, Canada, J1K 2R1

Courriel : Eric.Yergeau@USherbrooke.ca

Thèmes de recherche : psychométrie, pratiques professionnelles

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une enquête visant à identifier des facteurs associés à certaines pratiques d'évaluation psychométrique de conseillers d'orientation ($n = 296$) et de psychologues ($n = 177$) québécois ayant répondu à un questionnaire en ligne portant sur leurs pratiques. Des analyses de régression pas à pas montrent que certains facteurs contextuels sont liés à la fréquence d'évaluation psychométrique ainsi qu'à la nature du principal construit évalué dans leur pratique. Pour leur part, les représentations sociales liées aux approches d'évaluation thérapeutique et de collecte d'informations sont associées à la fréquence d'évaluation psychométrique et au principal construit évalué par les conseillers d'orientation.

Mots clés : pratiques professionnelles, psychométrie, instruments psychométriques, testing, conseillers d'orientation, psychologues

ABSTRACT

This article presents the results of a survey that aims to identify factors that are associated with certain psychometric assessment practices of Quebec guidance counselors ($n = 296$) and psychologists ($n = 177$) who completed an online questionnaire on their practices. Stepwise regression analyses show that certain contextual factors are related to the frequency of psychometric assessment as well as the nature of the main construct measured in their practice. As for social representations related to therapeutic and information-gathering assessment approaches, they are associated with the frequency of psychometric assessment and the nature of the main construct measured by guidance counselors.

Keywords: professional practices, psychometrics, psychometric instruments, testing, guidance counselors, psychologists

1. INTRODUCTION

1.1. Les instruments psychométriques : bénéfices et limites

Dans le cadre de leurs activités d'évaluation, les professionnels québécois du domaine de la santé mentale et des relations humaines, et en particulier les conseillers d'orientation (c.o.) et les psychologues, ont fréquemment recours à des instruments psychométriques (Béland & Goupil, 2004, 2005; Boudrias, Pettersen, Longpré, & Plunier, 2008; Charland, 2012; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras, & Savard, 2014; Le Corff, Yergeau, & Savard, 2011). Ces outils fournissent une mesure standardisée, objective, fidèle et valide d'une diversité de caractéristiques psychologiques, telles que la personnalité et les aptitudes (Bernaud, 2007; Guédon, Savard, Le Corff, & Yergeau, 2011). L'évaluation psychométrique, pratique qui consiste essentiellement en l'utilisation d'instruments psychométriques, est ainsi employée dans divers secteurs, notamment dans le domaine clinique, en recherche, en éducation et en employabilité, à des fins d'orientation, de sélection, de classement, de dépistage et de diagnostic (Hogan, 2017; Neukrug & Fawcett, 2015; Urbina, 2014). De nombreuses études montrent l'efficacité de l'évaluation psychométrique dans le domaine clinique (Hanson & Poston, 2011; Meyer et al., 2001; Poston & Hanson, 2010), en contexte de sélection de personnel (Morris, Daisley, Wheeler, & Boyer, 2015; Sackett, Borneman, & Connelly, 2008; Schmidt, Oh, & Shaffer, 2016) et en éducation (Sackett et al., 2008).

Bien que les instruments psychométriques présentent des avantages considérables, ils comportent aussi certaines limites fondamentales. Ceux-ci varient en termes de qualité (Cohen & Swerdlik, 2010; Miller & Lovler, 2016), génèrent des données qui peuvent évoluer (Guédon, 1994; Guédon et al., 2011), offrent une représentation partielle des caractéristiques de la personne évaluée (Guédon et al., 2011; Meyer et al., 2001) et sont vulnérables à une variété de sources d'erreur (Guédon, 1994; Hogan, 2017; Kaplan & Saccuzzo, 2017; Miller & Lovler, 2016; Urbina, 2014). Dans cette optique, il importe de reconnaître que les instruments psychométriques demeurent de simples outils (Bernaud, 2007; Cohen &

Swerdlik, 2010; Urbina, 2014) dont l'usage professionnel qui en est fait détermine leur véritable portée.

1.2. L'usage professionnel des instruments psychométriques

À partir du moment où les instruments psychométriques sont construits et mis à la disposition des professionnels, leur efficacité et leur impact relèvent en grande partie de l'utilisation qui en est faite. Des normes d'utilisation ont d'ailleurs été établies afin d'assurer la protection des personnes évaluées et du contenu des instruments psychométriques (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education, 2014; International Test Commission, 2013).

D'une part, des pratiques conformes aux normes d'utilisation, allant du choix de l'instrument jusqu'à la communication des résultats, contribuent à l'efficacité de l'évaluation psychométrique. D'autre part, des pratiques inappropriées peuvent compromettre la qualité de l'évaluation psychométrique en biaisant les résultats (Guédon, 1994; Urbina, 2014) et nuire aux personnes évaluées (Kaplan & Saccuzo, 2017; Miller & Lovler, 2016; Urbina, 2014), notamment en les étiquetant, en les démoralisant (Urbina, 2014) ou en menant à des diagnostics erronés ou des décisions injustifiées (Miller & Lovler, 2016).

1.3. État des connaissances sur les pratiques d'évaluation psychométrique des professionnels visés

Considérant la portée des pratiques d'évaluation psychométrique sur la qualité des services rendus aux personnes évaluées, en plus du risque de préjudice associé à l'utilisation d'instruments psychométriques, il importe de se questionner quant aux pratiques d'évaluation psychométrique des professionnels ciblés, ainsi qu'aux variables potentiellement explicatives de ces pratiques. À cet égard, les résultats des recherches recensées suggèrent l'influence de certains facteurs sur les pratiques d'évaluation psychométrique liées notamment à la fréquence d'évaluation des construits psychologiques,

la fréquence d'utilisation des instruments psychométriques et la proportion du temps consacré à l'évaluation psychométrique. Effectivement, ces pratiques varieraient selon le milieu de pratique (Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras, & Savard, 2014; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Savard, & Gingras, 2014; Hunsley, Ronson, & Cohen, 2013; Palmiter, 2004), le secteur d'intervention (Jacobson, Hanson, & Zhou, 2015; Peterson, Lomas, Neukrug, & Bonner, 2014; Wright et al., 2017), la clientèle desservie (Béland & Goupil, 2005; Jacobson et al., 2015) et la formation continue suivie en psychométrie (Yergeau & Paquette, 2007).

Une recension des écrits scientifiques révèle que seulement quelques recherches se sont intéressées, de manière marginale, à la pratique de certains groupes professionnels en matière d'évaluation psychométrique au Québec. Quelques-unes des études recensées datent de plus d'une dizaine d'années. Certaines n'examinent qu'en surface les pratiques évaluatives se limitant souvent à la recension des caractéristiques évaluées et des principaux instruments utilisés. D'autres portent sur des populations et clientèles particulières. Quelques études examinent de façon plus approfondie les pratiques d'évaluation psychométrique, mais demeurent essentiellement descriptives sans grande considération des diverses variables d'influence. Enfin, les variables qui sont mises en lien avec les pratiques d'évaluation psychométrique sont essentiellement d'ordre contextuel. Il n'existerait donc aucune donnée d'ensemble sur les pratiques d'évaluation psychométrique des différents groupes professionnels québécois qui tient compte des divers facteurs (contextuels et autres) pouvant influencer celles-ci. De telles études fourniraient une meilleure compréhension des pratiques d'évaluation psychométrique et des variables permettant de les expliquer.

1.4. Contribution des représentations sociales en tant que variables potentiellement explicatives des pratiques d'évaluation psychométrique

Au-delà des variables contextuelles possiblement liées aux pratiques d'évaluation psychométrique, la présente étude propose d'introduire un type de variable cognitive, soit les représentations sociales qui sont souvent mobilisées dans les études portant sur les pratiques professionnelles dans les domaines de la santé et de l'éducation (Novara, Serio, & Lavanco,

2017; Oudjani, Dany, Derome, & Bataille, 2015). En tant que « systèmes d'opinions, de connaissances et de croyances propres à une culture, une catégorie ou un groupe social et relatifs à des objets de l'environnement social » (Rateau & Lo Monaco, 2013, p. 3), les représentations sociales des professionnels à l'égard de l'évaluation psychométrique représentent une variable à explorer compte tenu du lien potentiel qu'elles entretiendraient avec les pratiques.

Plus précisément, dans le cadre des pratiques d'évaluation psychométrique, il semble pertinent de mobiliser les représentations sociales liées aux approches d'évaluation privilégiées par les professionnels. Deux principales approches d'évaluation fournissent un cadre de référence à cet égard : le modèle de collecte d'informations et le modèle thérapeutique (Finn & Tonsager, 1997; Miller & Lovler, 2016). La première approche considère l'évaluation psychologique comme étant essentiellement une méthode de collecte d'informations sur la personne évaluée qui facilite la prise de décision et la communication entre professionnels impliqués (Finn & Tonsager, 1997; Miller & Lovler, 2016). Dans cette optique, les instruments psychométriques sont essentiels au processus et largement privilégiés pour leur fidélité, leur validité et leur capacité à prédire le comportement (Finn & Tonsager, 1997; Miller & Lovler, 2016). Enfin, la participation de la part de la personne évaluée est limitée, notamment dans le cadre de l'interprétation des résultats (Finn & Tonsager, 1997). Quant à l'approche thérapeutique, celle-ci considère l'évaluation psychologique comme une intervention thérapeutique visant un changement clinique chez la personne évaluée au-delà de l'objectif de collecte d'informations (Finn & Tonsager, 1997; Miller & Lovler, 2016). Pour ce faire, l'implication active de la personne évaluée est encouragée tout au long du processus d'évaluation, de la formulation des objectifs d'évaluation à l'interprétation des résultats (Finn, Fischer, & Handler, 2012; Finn & Tonsager, 1997). Une place centrale est également accordée aux processus se déroulant entre la personne évaluée et la personne évaluatrice, ainsi qu'à leur expérience subjective (Finn & Tonsager, 1997). Enfin, les instruments psychométriques sont perçus comme des outils permettant une meilleure communication avec la personne évaluée et l'accès à son expérience subjective (Finn et al., 2012; Finn & Tonsager, 1997).

En proposant d'examiner le lien entre les approches d'évaluation thérapeutique et de collecte d'informations dans leur globalité et les pratiques d'évaluation psychométrique, la présente étude tente de développer la recherche portant sur ces modèles au-delà de l'analyse de leur efficacité relative (Aschieri, Saeger, & Durosini, 2015; Hanson & Poston, 2011; Poston & Hanson, 2010) et de la fréquence de pratiques thérapeutiques strictement liées à la rétroaction de résultats (Curry & Hanson, 2010; Jacobson et al., 2015).

1.5. Objectifs de recherche

Cet article a pour objectif général d'étudier des facteurs associés à certaines pratiques d'évaluation psychométrique des c.o. et des psychologues. Pour ce faire, un premier objectif spécifique vise à identifier des facteurs contextuels et cognitifs (parmi les milieux de pratique, les secteurs d'intervention, les clientèles desservies, la formation continue en psychométrie et les représentations sociales liées aux approches d'évaluation psychométrique) associés à la fréquence d'utilisation des instruments psychométriques chez les c.o. et les psychologues. Le deuxième objectif spécifique est d'identifier des facteurs associés à la nature du principal construit psychologique évalué pour chacun des groupes professionnels visés. Le recueil de données à ce sujet contribuera à une meilleure compréhension des pratiques d'évaluation psychométrique propres à chaque groupe professionnel ainsi que des variables contextuelles et cognitives liées à ces pratiques.

2. MÉTHODE

2.1. Participants

L'ensemble des c.o. ($N = 2\,302$) et des psychologues ($N = 6\,096$) inscrits comme membres actifs aux Tableaux des membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ, 2017) et de l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ, 2017) et ayant fourni une adresse courriel a d'abord été sollicité sur une base volontaire par l'envoi d'un courriel d'invitation par l'entremise des ordres professionnels concernés.

L'Association des psychologues du Québec (APQ), la Société québécoise pour la recherche en psychologie (SQRP), l'Institut de recherches psychologiques (IRP), ainsi que les réseaux sociaux des chercheurs (*LinkedIn*, *Facebook* et *Twitter*) ont également été mobilisés afin de rejoindre les participants. Du nombre total d'invitations, 12,9 % des c.o. ($n = 296$) et 2,9 % des psychologues ($n = 177$) ont répondu aux questions relatives aux pratiques visées et aux facteurs potentiellement explicatifs, ce qui représente l'échantillon initial à l'étude.²³

2.2. Instrument

La collecte de données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire bilingue (français et anglais) autoadministré par Internet par le biais du logiciel *Limesurvey* hébergé sur un serveur sécurisé de l'Université d'attache des chercheurs. Les répondants devaient y répondre en fonction de leurs propres pratiques en matière d'évaluation psychométrique. La durée maximale du questionnaire était de trente minutes.

Le contenu du questionnaire s'inspire de celui développé et administré dans le cadre de l'Enquête sur les pratiques en matière d'évaluation psychométrique des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (Le Corff et al., 2011). Ce dernier a été bonifié de manière à représenter les pratiques de différents professionnels québécois et les variables supplémentaires propres à cette recherche. Le questionnaire porte notamment sur la fréquence d'évaluation psychométrique, la place de différentes modalités d'utilisation des instruments psychométriques, les représentations sociales liées à l'évaluation psychométrique et les principaux construits psychologiques mesurés.

Dans le cadre du premier objectif, la fréquence d'utilisation des instruments psychométriques est considérée comme la variable dépendante (fréquence sur une échelle ordinaire en 6 points allant de « jamais » à « 7 fois et plus par semaine »). Plusieurs variables

²³ Il s'agit d'un échantillon initial au sens où la taille de l'échantillon varie en fonction des pratiques à l'étude qui ciblent des sous-échantillons des répondants selon les réponses fournies. La taille de l'échantillon varie également selon le nombre de données manquantes associées aux répondants partiels.

indépendantes sont considérées, soit 22 variables du côté des c.o. et 25 variables du côté des psychologues.

Les milieux de pratique représentent des variables nominales dichotomiques correspondant au fait d'œuvrer ou non dans les milieux proposés. Le nombre de milieux de pratique varie selon l'appartenance professionnelle. Ainsi, six milieux sont retenus pour les c.o. et quatre milieux sont retenus pour les psychologues. Les secteurs d'intervention sont des variables spécifiques aux psychologues qui se distinguent non seulement en termes de milieux de pratique, mais de secteurs d'intervention psychologique. Ces variables sont également nominales dichotomiques correspondant au fait d'œuvrer ou non dans chacun des six secteurs d'intervention proposés. Les clientèles desservies sont aussi des variables nominales dichotomiques correspondant au fait d'œuvrer ou non auprès des clientèles proposées, soit 13 pour les c.o. et 12 pour les psychologues. Le nombre d'heures de formation continue suivie en psychométrie est aussi mobilisé en tant que variable indépendante (variable de ratio). Pour ce qui est des représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique, elles sont mesurées par deux échelles mesurant respectivement le degré d'adhésion à l'approche de collecte d'informations (α de Cronbach = 0,61) et le degré d'adhésion à l'approche thérapeutique (α de Cronbach = 0,64) (variables de ratio). Une analyse factorielle exploratoire avec rotation Varimax réalisée à partir de 15 énoncés relatifs aux caractéristiques du modèle de collecte d'informations et du modèle d'évaluation thérapeutique (items mesurés sur une échelle de type Likert en 5 points allant de « Tout à fait en désaccord » à « Tout à fait en accord ») a permis d'extraire deux facteurs distincts correspondant aux deux échelles ($r = -0,14$). Un item a été exclu parce qu'il présentait des indices de saturations équivalents aux deux facteurs. Le score associé à chacune des deux échelles représente le score moyen des sept items composant l'échelle.

Pour ce qui est du deuxième objectif, il traite du principal construit évalué en tant que variable dépendante (variable nominale à 4 catégories pour les c.o. et 3 catégories pour les psychologues) et des facteurs explicatifs mentionnés au premier objectif en tant que variables indépendantes.

2.3. Procédure

Une première vague d'invitations a été envoyée le 17 novembre 2016 aux membres de l'OCCOQ (courriel ciblé) ainsi que le 5 décembre 2016 aux membres de l'OPQ (courriel ciblé) par l'entremise des listes d'envoi des ordres professionnels. Des courriels de rappel ont ensuite été acheminés aux membres de l'OCCOQ (2 rappels par courriel ciblé) au cours des mois de décembre 2016 et janvier 2017. Par la suite, l'invitation a été diffusée sur les réseaux sociaux (*LinkedIn*, *Facebook* et *Twitter*) de l'équipe de recherche durant les mois de janvier et février 2017. L'invitation a également été affichée sur les sites Internet de l'APQ (bannière sur la page d'accueil) et de la SQRP (babillard) à la fin du mois de janvier 2017. Enfin, d'autres courriels d'invitation ont été transmis à la fin du mois de janvier 2017 par le biais de la liste de diffusion de l'IRP et de la SQRP, ainsi qu'à la mi-mars 2017 par l'APQ. La collecte des données s'est officiellement terminée le 31 mars 2017.

3. RÉSULTATS

3.1. Facteurs associés à la fréquence d'évaluation psychométrique (objectif 1)

Dans le but d'identifier des facteurs associés à la fréquence d'évaluation psychométrique (objectif 1), des analyses de régression linéaire multiple pas à pas avec sélection statistique ont été réalisées pour chacun des groupes professionnels. Vingt-deux et vingt-cinq variables ont respectivement été introduites dans les analyses portant respectivement sur l'échantillon des c.o. et des psychologues²⁴. Une probabilité de F plus petite ou égale à 0,05 a été retenue comme critère d'entrée des variables et une probabilité de F plus grande ou égale à 0,10 a été retenue comme critère de suppression des variables. La méthode de sélection pas à pas se justifie par l'approche exploratoire adoptée dans le cadre de cette étude en l'absence d'hypothèses spécifiques sur la capacité prédictive des variables indépendantes (Tabachnick & Fidell, 2013). Cette méthode de sélection est d'autant plus

²⁴ Les matrices de corrélations entre les variables introduites dans les analyses portant sur les c.o. et les psychologues sont présentées respectivement aux annexes G et H de la thèse.

privilégiée considérant le nombre élevé de variables indépendantes à inclure dans les analyses.

Le tableau 1 présente les résultats de l'analyse de régression multiple pour expliquer la fréquence de l'évaluation psychométrique des c.o. À cet égard, le nombre d'heures de formation continue suivie en psychométrie ($\beta = 0,22, p < 0,001$), le fait d'œuvrer principalement auprès de la clientèle adulte (18 à 59 ans) ($\beta = 0,16, p = 0,007$) et le degré d'adhésion à l'approche de collecte d'informations ($\beta = 0,19, p < 0,001$) sont associés positivement à la fréquence d'évaluation psychométrique, alors que le fait d'œuvrer dans le milieu de l'éducation est associé négativement à cette même variable ($\beta = -0,13, p = 0,028$). Le modèle final est significatif et contribue à expliquer 15,4 % de la variance de la fréquence d'évaluation psychométrique ($F(4, 291) = 14,47, p < 0,001$), ce qui constitue un effet de taille moyenne selon les barèmes de Cohen (1988).

Concernant l'échantillon de psychologues, le tableau 1 montre que le fait d'œuvrer en psychologie clinique ($\beta = -0,22, p = 0,001$) est associé négativement à la fréquence d'évaluation psychométrique, alors que le fait de travailler en neuropsychologie ($\beta = 0,34, p < 0,001$), en expertise psycholégale ($\beta = 0,23, p < 0,001$) et auprès des enfants (0 à 12 ans) ($\beta = 0,16, p = 0,011$) et le degré d'adhésion à l'approche de collecte d'informations ($\beta = 0,19, p = 0,002$) sont associés positivement à la fréquence d'évaluation psychométrique. La combinaison de ces variables contribue à expliquer 37,9 % de la variance de la fréquence d'évaluation psychométrique chez les psychologues ($F(5, 171) = 22,47, p < 0,001$), ce qui constitue un effet de grande taille.

Tableau 1

Régression multiple pas à pas pour les variables associées à la fréquence d'évaluation psychométrique

	<i>B</i>	<i>ET</i>	β	R^2 partiel (ajusté)
c.o.				
Heures de formation continue en psychométrie	0.02	0.01	.22***	.06
Clientèle adulte (18-59 ans)	0.42	0.16	.16**	.04
Approche de collecte d'informations	0.45	0.13	.19***	.04
Milieu de pratique : éducation	-0.29	0.13	-.13*	.01
Psychologues				
Secteur : psychologie clinique	-0.57	0.18	-.22**	.20
Secteur : neuropsychologie	1.01	0.20	.34***	.07
Secteur : expertise psycholégale	1.45	0.40	.23***	.05
Approche de collecte d'informations	0.49	0.16	.19**	.04
Clientèle : enfants (0-12 ans)	0.40	0.16	.16*	.02

Note. R^2 ajusté = .15, $F(4,291) = 14.47$, $p < .001$ pour les c.o. ($n = 296$). R^2 ajusté = .38, $F(5, 171) = 22.47$, $p < .001$ pour les psychologues ($n = 177$).

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Table 1

Stepwise regression for variables associated with psychometric assessment frequency

3.2. Facteurs associés au principal construit psychologique évalué (objectif 2)

Afin d'identifier des facteurs associés à la nature du principal construit psychologique évalué (objectif 2), des analyses de régression logistique multinomiale pas à pas avec sélection statistique ont été effectuées pour chaque groupe professionnel (22 variables pour les c.o. et 21 variables pour les psychologues²⁵). Le tableau 2 présente les facteurs liés à la nature du principal construit évalué par les c.o. (intérêts, personnalité, habiletés ou autres construits).

²⁵ Certaines variables indépendantes ont été exclues des analyses de régression logistique multinomiale réalisées sur l'échantillon de psychologues (4 secteurs d'intervention). Elles comptaient moins d'un cas pour certaines catégories du principal construit évalué, ce qui ne respecte pas le nombre minimal requis (Houlfort & Laurent, 2014).

Tableau 2

Régression logistique multinomiale pas à pas pour les variables associées à la nature du principal construit évalué par les c.o. (n = 287)

	<i>B</i> (SE)	<i>OR</i> [IC 95 %]
Personnalité^a vs Intérêts		
Clientèle adulte (60 ans et plus)	-1.25 (0.37)***	0.29 [0.14, 0.60]
Clientèle : organisations et entreprises	-1.66 (0.62)**	0.19 [0.06, 0.65]
Approche de collecte d'informations	0.40 (0.32)	1.50 [0.80, 2.80]
Approche thérapeutique	-0.19 (0.28)	0.83 [0.48, 1.44]
Habiletés^b vs Intérêts		
Clientèle adulte (60 ans et plus)	-0.74 (0.73)	0.48 [0.11, 2.00]
Clientèle : organisations et entreprises	-1.70 (0.90)	0.18 [0.03, 1.07]
Approche de collecte d'informations	1.47 (0.61)*	4.34 [1.31, 14.44]
Approche thérapeutique	-1.29 (0.46)**	0.28 [0.11, 0.67]
Autres construits^c vs Intérêts		
Clientèle adulte (60 ans et plus)	-1.59 (0.60)**	0.20 [0.06, 0.66]
Clientèle : organisations et entreprises	-2.05 (0.87)*	0.13 [0.02, 0.71]
Approche de collecte d'informations	-0.52 (0.57)	0.59 [0.19, 1.82]
Approche thérapeutique	0.65 (0.62)	1.92 [0.57, 6.45]

Note. *OR* = odds ratio; IC = intervalle de confiance. La catégorie de référence est celle des intérêts (N = 173). $R^2 = .15$ (Cox et Snell), .18 (Nagelkerke). $\chi^2(12) = 47.04$, $p < .001$.

^aN = 80. ^bN = 18. ^cN = 16.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Table 2

Stepwise multinomial logistic regression for variables associated with the nature of the main construct assessed by guidance counselors (n = 287)

Ainsi, les c.o. œuvrant auprès des adultes âgés de 60 ans et plus sont plus susceptibles que les autres c.o. d'évaluer la personnalité ($B = -1,25$, $p < 0,001$) et d'autres construits ($B = -1,59$, $p = 0,008$) comparativement aux intérêts. Les c.o. travaillant auprès des organisations ont aussi davantage tendance à évaluer la personnalité ($B = -1,66$, $p = 0,008$) et d'autres construits ($B = -2,05$, $p = 0,018$) par rapport aux intérêts. En outre, plus leur degré d'adhésion à l'approche de collecte d'informations augmente, plus il est probable que les c.o. évaluent les habiletés (typiquement cognitives) comparativement aux intérêts ($B = 1,47$, $p = 0,017$). Inversement, plus leur degré d'adhésion à l'approche thérapeutique est élevé, plus il est

probable que les c.o. évaluent les intérêts comparativement aux habiletés ($B = -1,29$, $p = 0,005$). Enfin, le modèle global contribue à expliquer 17,5 % de la variance du principal construit évalué par les c.o. ($\chi^2(12) = 47,04$, $p < 0,001$), ce qui représente un effet de taille moyenne.

Tableau 3

Régression logistique multinomiale pas à pas pour les variables associées à la nature du principal construit évalué par les psychologues ($n = 164$)

	<i>B</i> (SE)	<i>OR</i> [IC 95 %]
Personnalité^a vs Habiletés		
Clientèle adulte (18-59 ans)	-1.38 (0.59)*	0.25 [0.08, 0.80]
Clientèle présentant des troubles d'apprentissage	1.70 (0.86)*	5.46 [1.02, 29.28]
Clientèle présentant une déficience intellectuelle	2.45 (1.14)*	11.57 [1.25, 101.04]
Clientèle présentant des handicaps physiques ou sensoriels	0.73 (0.16)	2.07 [0.21, 19.97]
Santé mentale^b vs Habiletés		
Clientèle adulte (18-59 ans)	-1.89 (0.53)***	0.15 [0.05, 0.43]
Clientèle présentant des troubles d'apprentissage	0.77 (0.63)	2.15 [0.63, 7.39]
Clientèle présentant une déficience intellectuelle	2.21 (0.73)**	9.12 [2.17, 38.29]
Clientèle présentant des handicaps physiques ou sensoriels	-1.29 (0.64)*	0.28 [0.08, 0.97]

Note. *OR* = odds ratio; IC = intervalle de confiance. La catégorie de référence est celle des habiletés ($N = 104$). $R^2 = .40$ (Cox et Snell), $.47$ (Nagelkerke). $\chi^2(8) = 82.80$, $p < .001$.

^a $N = 24$. ^b $N = 36$.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Table 3

Stepwise multinomial logistic regression for variables associated with the nature of the main construct assessed by psychologists ($n = 164$)

Quant à la nature du principal construit évalué par les psychologues (habiletés, personnalité ou santé mentale)²⁶, le tableau 3 indique que ceux œuvrant auprès des adultes (18-59 ans) sont plus susceptibles que les autres psychologues

²⁶ La catégorie comportant d'autres principaux construits mesurés (p. ex. : troubles neuropsychologiques, motivation) a été retranchée puisqu'elle s'appliquait à un très petit échantillon ($n = 9$) et qu'elle comptait moins d'un cas pour quelques variables indépendantes.

d'évaluer la personnalité ($B = -1,38, p = 0,019$) et la santé mentale ($B = -1,89, p < 0,001$) comparativement aux habiletés (principalement cognitives). À l'inverse, les psychologues œuvrant auprès d'une clientèle présentant une déficience intellectuelle sont davantage portés à évaluer les habiletés plutôt que la personnalité ($B = 2,45, p = 0,031$) et la santé mentale ($B = 2,21, p = 0,003$). En outre, les psychologues œuvrant auprès d'une clientèle présentant des troubles d'apprentissage ($B = 1,70, p = 0,047$) ont davantage tendance à évaluer les habiletés par rapport à la personnalité. Quant aux psychologues œuvrant auprès d'une clientèle présentant des handicaps physiques ou sensoriels, ils sont plus susceptibles d'évaluer la santé mentale comparativement aux habiletés ($B = -1,29, p = 0,045$). Enfin, le modèle global contribue à expliquer 47,4 % de la variance du principal construit évalué par les psychologues ($\chi^2(8) = 82,80, p < 0,001$), ce qui correspond à un effet de grande taille.

4. DISCUSSION

Cet article avait pour objectif d'identifier des facteurs associés aux pratiques d'évaluation psychométrique ciblées. À cet égard, il apparaît que ces facteurs varient selon l'appartenance professionnelle. D'abord, les facteurs retenus pour l'échantillon des c.o. contribueraient modérément à expliquer la fréquence d'évaluation psychométrique. Ainsi, considérant le lien anticipé entre la formation continue et les pratiques d'évaluation psychométrique (Yergeau & Paquette, 2007), on peut penser que le nombre d'heures de formation continue en psychométrie serait effectivement associé à une plus grande tendance à utiliser les instruments psychométriques. Il est aussi possible qu'une utilisation accrue des instruments psychométriques incite les c.o. à assister davantage à des activités de formation continue en psychométrie. De plus, considérant le fait que plus de la moitié des c.o. œuvrant dans le milieu de l'éducation travaille dans les écoles secondaires (53 %) où l'accessibilité aux services d'orientation serait marquée par un manque de temps et de ressources (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OCCOPPQ], 2010), l'utilisation d'instruments psychométriques serait moins propice aux contraintes du milieu. Cela serait en cohérence avec les résultats de l'étude de Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras et Savard (2014) qui indique une utilisation moins

fréquente des instruments psychométriques par les c.o. œuvrant dans les écoles secondaires comparativement aux autres c.o. Ces résultats pourraient aussi expliquer pourquoi les c.o. œuvrant auprès d'une clientèle adulte (18-59 ans), soit ceux œuvrant dans d'autres milieux que les écoles secondaires, utiliseraient davantage d'instruments psychométriques. Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'au-delà des facteurs contextuels, le degré d'adhésion à l'approche de collecte d'informations serait associé à une plus grande utilisation des instruments psychométriques chez les c.o. et les psychologues. Cela est tout à fait cohérent avec le fait que les instruments psychométriques sont considérés comme étant essentiels à la prise de décision dans le cadre de cette approche (Finn & Tonsager, 1997; Miller & Lovler, 2016).

En plus de ce facteur cognitif, d'autres facteurs contextuels seraient associés à la fréquence d'utilisation des instruments psychométriques chez les psychologues de façon plus importante que chez les c.o. Ainsi, le caractère indispensable des instruments psychométriques en neuropsychologie, dans le cadre d'évaluation de troubles neuropsychologiques (Office des professions du Québec, 2013; Rabin, Paolillo, & Barr, 2016; Wright et al., 2017) et en expertise psycholégale (McLaughlin & Kan, 2014) expliquerait le lien entre ces variables et la fréquence d'évaluation psychométrique. En comparaison, les psychologues cliniciens auraient tendance à moins utiliser les instruments psychométriques considérant le fait que leur principale activité est la psychothérapie (OPQ, 2018). Enfin, le fait d'intervenir principalement auprès d'enfants favoriserait l'utilisation d'instruments psychométriques. Auprès de cette clientèle, ces outils comportent effectivement une valeur ajoutée, notamment les échelles d'évaluation du comportement s'appuyant sur l'évaluation de multiples répondants (p. ex. : parents et enseignants) qui permettent d'évaluer efficacement un large éventail de comportements chez les enfants (Benson et al., 2019).

En ce qui a trait à la nature du principal construit évalué par les professionnels faisant partie de l'échantillon, il importe d'abord de noter que les intérêts professionnels représentent le construit le plus fréquemment identifié comme étant le principal construit évalué par les

c.o., alors qu'il s'agit des habiletés cognitives du côté des psychologues. Il faut d'ailleurs rappeler qu'au-delà du principal construit évalué, les professionnels évaluent également d'autres construits.

Du côté des c.o., certaines clientèles et les représentations sociales au sujet des approches d'évaluation seraient associées à la nature du principal construit évalué de façon modérée. Ainsi, la nature des enjeux d'orientation particulièrement liés aux adultes âgés de 60 ans et plus expliquerait peut-être le fait que les c.o. œuvrant principalement auprès de cette clientèle soient plus susceptibles d'évaluer la personnalité et d'autres construits plutôt que les intérêts. Aussi, considérant le fait que le champ d'exercice des c.o. organisationnels s'écarte du champ général d'intervention du c.o. (OCCOQ, s.d.), il est logique que ces professionnels soient plus susceptibles d'évaluer d'autres construits dans le cadre de leur pratique, impliquant notamment l'évaluation du potentiel et la sélection de personnel. Enfin, les résultats indiquent qu'un plus haut degré d'adhésion à l'approche thérapeutique serait associé à une plus grande probabilité d'évaluer les intérêts comparativement aux habiletés et, qu'inversement, un plus haut degré d'adhésion à l'approche de collecte d'informations serait associé à une plus grande tendance à évaluer les habiletés plutôt que les intérêts. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les professionnels adhérant à une approche thérapeutique semblent mettre l'accent sur l'évaluation de la personnalité (Finn & Chudzik, 2010; Frackowiak, Fantini, & Aschieri, 2015; Smith & Finn, 2014), ce qui s'étendrait aux construits connexes, tels que les intérêts professionnels.

Quant aux psychologues, certaines clientèles desservies seraient fortement associées à la nature du principal construit évalué. D'abord, le fait que ceux œuvrant principalement auprès des adultes soient plus susceptibles d'évaluer la personnalité et la santé mentale comparativement aux habiletés cognitives s'expliquerait par la diversité des secteurs d'intervention dans lesquels on retrouve cette clientèle et donc des construits mesurés. De plus, considérant la nature cognitive des difficultés associées aux clientèles présentant des troubles d'apprentissage ou une déficience intellectuelle, il n'est pas étonnant de constater que les psychologues œuvrant auprès de ces clientèles sont davantage portés à évaluer les

habiletés cognitives plutôt que d'autres construits. Enfin, la prévalence élevée de problèmes de santé mentale chez les clientèles présentant des handicaps physiques (Okoro & Dhingra, 2014; Okoro et al., 2009; Turner, Lloyd, & Taylor, 2006) expliquerait pourquoi les psychologues œuvrant auprès de ces clientèles ont davantage tendance à évaluer la santé mentale comparativement aux habiletés cognitives.

En somme, il importe de noter que parmi les facteurs ciblés dans le cadre de cet article, le secteur d'intervention semble être davantage associé aux pratiques d'évaluation psychométrique que le milieu de pratique, la formation continue suivie en psychométrie et les représentations sociales liées aux approches d'évaluation psychométrique. La contribution du secteur d'intervention psychologique est en cohérence avec les études recensées présentées en introduction (Jacobson et al., 2015; Wright et al., 2017). La modeste contribution du milieu de pratique, identifié comme un facteur potentiel (Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras, & Savard, 2014; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Savard, & Gingras, 2014; Hunsley et al., 2013; Palmiter, 2004), laisse penser que c'est surtout le champ d'intervention visant une finalité particulière (p. ex. : le secteur de la psychologie clinique dont la principale intervention est la psychothérapie) plutôt que le milieu de pratique (p. ex. : santé et services sociaux) pouvant être associé à diverses finalités qui expliquerait certaines pratiques d'évaluation psychométrique. La clientèle desservie serait également un facteur potentiellement explicatif, tel que mis en évidence par Béland et Goupil (2005). Certaines clientèles favoriseraient ainsi des pratiques spécifiques, notamment en ce qui concerne les principaux construits mesurés. En outre, l'influence de la formation continue en psychométrie serait possiblement plus significative dans le cadre de l'étude de changements dans les pratiques, tel que cela avait été observé par Yergeau et Paquette (2007). Enfin, au-delà de la contribution de variables contextuelles pour expliquer les pratiques d'évaluation psychométrique ciblées, il est important de souligner la contribution additionnelle des représentations sociales liées aux approches d'évaluation privilégiées dans le cadre de certaines pratiques. Ainsi, la contribution de facteurs cognitifs dans l'étude des pratiques d'évaluation psychométrique mériterait d'être explorée davantage.

5. LIMITES DE LA RECHERCHE

La présente recherche comporte certaines limites sur le plan méthodologique. D'abord, le faible taux de réponse obtenu a pu limiter la représentativité des échantillons (Beaud, 2016; Fortin & Gagnon, 2016). En outre, la recommandation de Tabachnick et Fidell (2013) quant au nombre de sujets requis par variable indépendante (40 pour 1) dans le cadre d'analyses de régression pas à pas n'est pas toujours respectée. À titre d'exemple, l'échantillon de 296 c.o. mobilisé dans le cadre de l'analyse de régression pour expliquer la fréquence d'évaluation psychométrique est nettement sous le minimum recommandé de 880 sujets considérant l'inclusion de 22 variables indépendantes. Il en est de même pour l'échantillon de psychologues. Cela aurait eu comme effet de limiter la puissance statistique disponible, soit la capacité à détecter des relations significatives (Tabachnick & Fidell, 2013) et donc limiter le nombre de variables retenues dans les modèles.

Dans le cadre des analyses de régression logistique multinomiale, l'échantillon de psychologues présente aussi une limite quant à la nature des variables indépendantes retenues bien qu'elles contribuent à expliquer une large proportion de la variance du principal construit évalué. Tel que mentionné dans la note de bas de page 2, certaines variables potentiellement explicatives ont été exclues des analyses puisqu'elles ne respectaient pas le nombre minimal de cas requis par catégorie du principal construit évalué.

Il importe également de mentionner que les échelles d'adhésion aux deux approches d'évaluation présentaient de faibles indices de cohérence interne selon les barèmes établis (Hogan, 2017). Cela a pu limiter leur contribution relative dans les modèles de régression.

6. PISTES DE RECHERCHE

En termes de pistes de recherche, il y aurait matière à explorer d'autres variables potentiellement explicatives des pratiques d'évaluation psychométrique au-delà des facteurs mobilisés dans la présente recherche. À titre d'exemple, considérant la proportion parfois

très limitée de la variance expliquée par les variables ciblées pour l'échantillon de c.o., il serait pertinent de retenir le secteur d'intervention plutôt que le milieu de pratique. La considération des ressources du milieu et du partage des activités d'évaluation avec d'autres groupes professionnels serait également indiquée. De plus, il serait intéressant de refaire les analyses avec un plus grand échantillon, des échelles d'adhésion aux approches d'évaluation bonifiées et de nouvelles données, notamment liées à la formation initiale (p. ex. : le nombre d'heures de formation initiale en psychométrie ou le nombre de crédits en psychométrie au cours de la formation initiale). Il serait aussi pertinent d'examiner la contribution des facteurs mobilisés dans la présente étude sur la variance des autres pratiques d'évaluation psychométrique, telles que la sélection des instruments psychométriques et le respect des normes de pratique. Enfin, il serait souhaitable d'étudier d'autres pratiques professionnelles que celles examinées dans le cadre de cet article.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing* (5^e éd.). Washington, DC : AERA Publications Sales.
- Aschieri, F., De Saeger, H., & Durosini, I. (2015). L'évaluation thérapeutique et collaborative: preuves empiriques. *Pratiques psychologiques*, 21(4), 307-317. DOI : 10.1016/j.prps.2015.09.005
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. In B. Gauthier, & I. Bourgeois. (éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.) (pp. 251-286). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Béland, K., & Goupil, G. (2004). Les pratiques d'évaluation des psychologues scolaires québécois auprès des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire : Étude de dossiers. *Scientia paedagogica experimentalis*, 41(1), 83-104.
- Béland, K., & Goupil, G. (2005). Pratiques et perceptions des psychologues scolaires face à l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage au Québec. *Canadian Journal of School Psychology*, 20(1-2), 44-61. DOI : 10.1177/0829573506295707
- Benson, N. F., Floyd, R. G., Kranzler, J. H., Eckert, T. L., Fefer, S. A., & Morgan, G. B. (2019). Test use and assessment practices of school psychologists in the United States : Findings from the 2017 National Survey. *Journal of School Psychology*, 72, 29-48. DOI : 10.1016/j.jsp.2018.12.004
- Bernaud, J. L. (2007). *Introduction à la psychométrie*. Paris, France : Dunod.
- Boudrias, J-S., Pettersen, N., Longpré, P., & Plunier, P. (2008). *Enquête sur les pratiques québécoises en évaluation du potentiel et des compétences*. Rapport présenté à la Société québécoise de psychologie du travail et des organisations. https://www.researchgate.net/profile/Jean_Sebastien_Boudrias/publication/308938755_Enquete_sur_les_pratiques_quebecoises_en_evaluation_du_potentiel_et_des_compétences/links/57f90ac208ae280dd0bdc765/Enquete-sur-les-pratiques-quebecoises-en-evaluation-du-potentiel-et-des-competences.pdf (page consultée le 19 septembre 2018).
- Charland, D. (2012). *Enquête auprès des psychologues scolaires sur les pratiques évaluatives du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, au primaire*. Québec : Université du Québec à Montréal, Département de psychologie, Thèse de doctorat. <https://archipel.uqam.ca/5656/1/D2351.pdf> (page consultée le 19 septembre 2018).

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2010). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (7^e éd.). New York, NY : McGraw-Hill.
- Curry, K. T., & Hanson, W. E. (2010). National survey of psychologists' test feedback training, supervision, and practice: A mixed methods study. *Journal of Personality Assessment*, 92(4), 327-336. DOI : 10.1080/00223891.2010.482006
- Dorceus, S., Le Corff, Y., Yergeau, É., Gingras, M., & Savard, R. (2014). Les pratiques des conseillers et conseillères d'orientation du Québec en matière d'évaluation psychométrique dans les écoles secondaires : motifs d'utilisation, critères de sélection, modalités d'évaluation, formation et respect des normes de pratique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43(2), 143-170. DOI : 10.4000/osp.4337
- Dorceus, S., Le Corff, Y., Yergeau, É., Savard, R., & Gingras, M. (2014). Les pratiques des conseillers et conseillères d'orientation du Québec en matière d'évaluation psychométrique dans les écoles secondaires : dimensions évaluées, tests utilisés et exercice des activités réservées par le Projet de loi 21. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43(2), 171-193. DOI : 10.4000/osp.4354
- Finn, S. E., & Chudzik, L. (2010). L'évaluation thérapeutique : une intervention originale brève. In S. Sultan et L. Chudzik (éd.), *Du diagnostic au traitement : Rorschach et MMPI-2* (pp. 203-226). Wavre, Belgique : Mardaga.
- Finn, S. E., Fischer, C. T., & Handler, L. (2012). *Collaborative/therapeutic assessment: A casebook and guide*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Finn, S. E., & Tonsager, M. E. (1997). Information-gathering and therapeutic models of assessment: Complementary paradigms. *Psychological Assessment*, 9(4), 374-385. DOI : 10.1037/1040-3590.9.4.374
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Frackowiak, M., Fantini, F., & Aschieri, F. (2015). L'évaluation thérapeutique : description de quatre modèles. *Pratiques psychologiques*, 21(4), 319-330. DOI : 10.1016/j.prps.2015.09.006
- Guédon, M.-C. (1994). Psychométrie et orientation professionnelle : est-ce une alliance justifiée? *L'Orientation*, 7(1), 5-8.

- Guédon, M.-C., Savard, R., Le Corff, Y., & Yergeau, É. (2011). *Tests à l'appui. Pour une intervention intégrée de la psychométrie en counseling de carrière* (2^e éd.). Sainte-Foy, QC : Les Éditions Septembre.
- Hanson, W. E., & Poston, J. M. (2011). Building confidence in psychological assessment as a therapeutic intervention : An empirical based reply to Lilienfeld, Garb, and Wood (2011). *Psychological Assessment*, 23(4), 1056-1062. DOI : 10.1037/a0025656
- Hogan, T. P. (2017). *Introduction à la psychométrie* (R. Stephenson, & N. Parent, trad. 2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Houlfort, N., & Laurent, F-A. (2014). Les régressions linéaires et logistiques. Illustration de la prédiction de l'anxiété chez les enseignants. In M. Corbière, & N. Larivière (éds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 421-444). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Hunsley, J., Ronson, A., & Cohen, K. (2013). Professional practice in Canada : A survey of demographic and practice characteristics. *Professional Psychology : Research and Practice*, 44(2), 118–126. DOI : 10.1037/a0029672
- International Test Commission. (2013). *ITC guidelines on test use*. https://www.intestcom.org/files/guideline_test_use.pdf (page consultée le 19 septembre 2018).
- Jacobson, R. M., Hanson, W. E., & Zhou, H. (2015). Canadian psychologists' test feedback training and practice: A national survey. *Canadian Psychology*, 56(4), 394-404. DOI : 10.1037/cap0000037
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2017). *Psychological testing: Principles, applications and issues* (9^e éd.). Boston, MA : Cengage Learning.
- Le Corff, Y., Yergeau, É., & Savard, R. (2011). Évaluation psychométrique : enquête sur les pratiques des conseillers d'orientation. *L'Orientation*, 1(1), 18-20. <https://orientation.qc.ca/files/LOrientation-Vol1-No1-Aout-2011.pdf> (page consultée le 19 septembre 2018).
- McLaughlin, J. L., & Kan, L. Y. (2014). Test usage in four common types of forensic mental health assessment. *Professional Psychology : Research and Practice*, 45(2), 128-135. DOI : 10.1037/a0036318
- Meyer, G. J., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., Dies, R. R., ... Reed, G. M. (2001). Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues. *American Psychologist*, 56(2), 128-165. DOI : 10.1037//0003-066X.56.2.128

- Miller, L. A., & Lovler, R. L. (2016). *Foundations of psychological testing : A practical approach* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Morris, S. B., Daisley, R. L., Wheeler, M., & Boyer, P. (2015). A meta-analysis of the relationship between individual assessments and job performance. *Journal of applied psychology*, 100(1), 5-20. DOI : 10.1037/a0036938
- Neukrug, E. S., & Fawcett, R. C. (2015). *Essentials of testing and assessment : A practical guide for counselors, social workers, and psychologists* (3^e éd.). Stanford, CT: Cengage Learning.
- Novara, C., Serio, C., & Lavanco, G. (2017). Teachers' Representations on Adoptive Families and Educational Practices: New Challenges in Teachers' Preparation. *Adoption Quarterly*, 20(2), 135-154. DOI : 10.1080/10926755.2016.1201707
- Office des professions du Québec. (2013). *Guide explicatif. Le Projet de loi 21*. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Guide_explicatif_decembre_2013.pdf (page consultée le 19 septembre 2018).
- Okoro, C. A., & Dhingra, S. S. (2014). Severity of Psychological Distress among Adults with and without Disabilities. *Social Work in Public Health*, 29(7), 671–685. DOI : 10.1080/19371918.2014.938386
- Okoro, C. A., Strine, T. W., Balluz, L. S., Crews, J. E., Dhingra, S., Berry, J. T., & Mokdad, A. H. (2009). Serious psychological distress among adults with and without disabilities. *International journal of public health*, 54(1), 52-60. DOI : 10.1007/s00038-009-0077-Z.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (s.d.). *Le conseiller d'orientation organisationnel : une expertise spécifique en développement de carrière et gestion de talent*. <http://orientation.qc.ca/files/Dépliant-c.o.-organisationnel.pdf> (page consultée le 25 octobre, 2018).
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. https://www.orientation.qc.ca/files/Rapport_OCCOQ_2017.pdf (page consultée le 19 septembre 2018).
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2010). *L'orientation au secondaire : la situation actuelle*. Montréal : auteur.
- Ordre des psychologues du Québec. (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/135241/Rapport+annuel+2016-2017/dd6ece39-50e9-46e5-8921-1c4b568b10fe> (page consultée le 19 septembre 2018).

- Ordre des psychologues du Québec. (2018). *Dans quels secteurs pratiquent les psychologues*. <https://www.ordrepsy.qc.ca/dans-quels-milieux-pratiquent-le-psychologue-> (page consultée le 19 septembre 2018).
- Oudjani, C., Dany, L., Derome, M., & Bataille, J. (2015). Représentations sociales de la contention en pédiatrie: regards de professionnels. *Archives de Pédiatrie*, 22(1), 4-13. DOI : 10.1016/j.arcped.2014.10.001
- Palmiter Jr, D. J. (2004). A survey of the assessment practices of child and adolescent clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(2), 122.
- Peterson, C. H., Lomas, G. I., Neukrug, E. S., & Bonner, M. W. (2014). Assessment use by counselors in the United States : Implications for policy and practice. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 90-98. DOI : 10.1002/j.1556-6676.2014.00134.x
- Poston, J. M., & Hanson, W. E. (2010). Meta-analysis of psychological assessment as a therapeutic intervention. *Psychological Assessment*, 22(2), 203-212. DOI : 10.1037/a0018679
- Rabin, L.A., Paolillo, E., & Barr, W.B. (2016). Stability in test-usage practices of clinical neuropsychologists in the United States and Canada over a 10-year period: A follow-up survey of INS and NAN members. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 31(3), 206-230. DOI : 10.1093/arclin/acw007
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La théorie des représentations sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, 6(1), 1-21. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Sackett, P. R., Borneman, M. J., & Connelly, B. S. (2008). High stakes testing in higher education and employment : Appraising the evidence for validity and fairness. *American Psychologist*, 63(4), 215-227. DOI : 10.1037/0003-066X.63.4.215
- Schmidt, F. L., Oh, I.-S., & Shaffer, J. A. (2016). *The validity and utility of selection methods in personnel psychology : Practical and theoretical implications of 100 years of research findings*. Fox School of Business Research Paper. <https://www.testingtalent.net/wp-content/uploads/2017/04/2016-100-Yrs-Working-Paper-on-Selection-Methods-Schmit-Mar-17.pdf> (page consultée le 25 novembre 2017).
- Smith, J. D., & Finn, S. E. (2014). Integration and therapeutic presentation of multimethod assessment results : Empirically supported guiding framework and case example. In C. J. Hopwood, & R. F. Bornstein (éd.), *Multimethod clinical assessment of personality and psychopathology* (pp. 403–425). New York, NY : Guilford Press.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6^e éd.). Boston, MA: Pearson.
- Turner, R. J., Lloyd, D. A., & Taylor, J. (2006). Physical disability and mental health: An epidemiology of psychiatric and substance disorders. *Rehabilitation Psychology*, 51(3), 214. DOI : 10.1037/0090-5550.51.3.214
- Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing* (2^e éd.). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Wright, C. V., Beattie, S. G., Galper, D. I., Church, A. S., Bufka, L. F., Brabender, V. M., & Smith, B. L. (2017). Assessment practices of professional psychologists: Results of a national survey. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(2), 73-78. DOI : 10.1037/pro0000086
- Yergeau, É., & Paquette, G. (2007). *La formation à l'utilisation d'un instrument de mesure standardisé offerte dans le cadre des activités de formation continue de l'OCCOPPQ : évaluation de l'impact sur les pratiques évaluatives des psychoéducateurs et des psychoéducatrices*. Rapport inédit remis à l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

SIXIÈME CHAPITRE

TROISIÈME ARTICLE

Social Representations of Quebec Professionals Regarding Psychometric Assessment

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Les instruments psychométriques font partie intégrante des pratiques évaluatives de divers groupes professionnels (p. ex. : psychologues, c.o.) œuvrant, entre autres, dans le domaine clinique, en éducation et en employabilité (Hogan, 2017; Urbina 2014). Considérant les risques associés à une utilisation inappropriée de ces instruments (Miller et Lovler, 2016; Urbina, 2014), il importe de s'intéresser aux pratiques d'évaluation psychométrique. À cet égard, l'analyse sociodynamique des représentations sociales (Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau *et al.*, 2012) relatives à l'évaluation psychométrique présente une avenue intéressante pour mieux comprendre les pratiques d'évaluation psychométrique.

Afin de délimiter ces représentations sociales, deux modèles d'évaluation psychologique sont retenus. Le modèle thérapeutique conçoit principalement l'évaluation en tant qu'intervention thérapeutique alors que le modèle de collecte d'informations considère l'évaluation comme une méthode de collecte d'information facilitant la prise de décision et la communication entre les personnes praticiennes (Finn et Tonsager, 1997; Miller et Lovler, 2016). À ce jour, les recherches sur le sujet ont surtout porté sur la fréquence de certaines pratiques d'évaluation thérapeutique et l'efficacité relative des deux approches d'évaluation en mettant surtout l'accent sur la rétroaction des résultats (Aschieri *et al.*, 2015; Curry et Hanson, 2010; Hanson et Poston, 2011; Jacobson *et al.*, 2015; Poston et Hanson, 2010). La présente étude, quant à elle, tente d'examiner la place réelle qu'occupent ces modèles d'évaluation dans leur globalité par rapport aux pratiques d'évaluation psychométrique.

L'objectif général de cet article est d'examiner les représentations sociales relatives à l'évaluation psychométrique. Le premier objectif spécifique est d'établir une typologie des

représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique en dégagant des classes de professionnelles et professionnels selon les principes partagés en ce qui concerne leur approche d'évaluation privilégiée. Le deuxième objectif spécifique est de déterminer l'ancrage social des représentations sociales en comparant l'appartenance aux classes selon l'appartenance professionnelle, le nombre d'années d'expérience professionnelle, le milieu de pratique et la clientèle desservie. Le troisième objectif spécifique est de comparer les classes en fonction des motifs d'utilisation des instruments psychométriques et de certaines pratiques d'évaluation psychométrique.

Pour ce faire, l'ensemble des psychologues, c.o. et ps. éd. inscrits comme membres actifs au Tableau des membres ont été invités à participer à une enquête par questionnaire par le biais des listes d'envoi de leurs ordres professionnels respectifs. Ces groupes professionnels ont également été sollicités par le biais des listes d'envoi de l'APQ, la SQRP et l'IRP, ainsi que les comptes de médias sociaux des membres de l'équipe de recherche. Au terme de la collecte de données qui s'est déroulée du 17 novembre 2016 au 31 mars 2017, l'échantillon initial mobilisé pour les objectifs de la présente étude est composé de 235 psychologues, 382 c.o. et 97 ps. éd.

En lien avec le premier objectif, une analyse de classes latentes a permis d'identifier trois classes de personnes évaluatrices : la classe de type thérapeutique (42 % de l'échantillon), la classe de type collecte d'informations (39 %) et la classe de type enthousiaste (20 %). Les personnes évaluatrices appartenant à la classe de type thérapeutique conçoivent l'évaluation en tant qu'intervention thérapeutique et favorisent l'implication des personnes évaluées dans toutes les étapes du processus d'évaluation. Elles sont également en accord avec certains principes associés à l'approche de collecte d'informations, ce qui appuie le fait que les approches thérapeutique et de collecte d'informations peuvent être complémentaires (Finn et Tonsager, 1997). Quant à la classe de type collecte d'informations, elle caractérise des personnes évaluatrices qui s'entendent notamment sur la centralité des instruments psychométriques dans le processus d'évaluation et leur capacité à améliorer la prise de décision. Elles sont également en désaccord avec certains principes de l'approche

thérapeutique, mais s'entendent tout de même sur la capacité des instruments psychométriques à améliorer la connaissance de soi de la personne évaluée. La troisième classe correspond à des personnes évaluatrices qui adhèrent de manière importante à la fois aux principes de l'approche thérapeutique et à ceux de l'approche de collecte d'informations. Cela suggère que les personnes évaluatrices favorisent les principes des deux approches.

Relativement au second objectif, des tests de Chi-carré ont révélé que l'appartenance aux trois classes est liée à certains facteurs sociaux. Ainsi, les c.o. sont plus susceptibles d'appartenir à la classe de type thérapeutique, alors que les psychologues et les ps. éd. sont plus enclins à appartenir à la classe de type collecte d'informations. À cet égard, il est possible que la formation initiale de ces groupes professionnels induise une préférence vers une approche d'évaluation particulière. L'évolution de la formation en évaluation expliquerait également pourquoi la nouvelle génération de personnes évaluatrices a plus tendance à appartenir à la classe de type thérapeutique tandis que les personnes évaluatrices plus expérimentées appartiennent davantage à la classe de type collecte d'informations. Par ailleurs, l'affiliation des personnes évaluatrices du domaine de la santé et des services sociaux à la classe de type collecte d'informations plutôt qu'à la classe de type thérapeutique suggère que la nature de leurs activités d'évaluation nécessiterait une approche axée sur la qualité des instruments psychométriques et la prise de décision. Enfin, les personnes évaluatrices oeuvrant auprès des enfants appartiennent davantage à la classe de type collecte d'informations tandis que celles oeuvrant auprès des adultes font davantage partie de la classe de type thérapeutique. Bien que l'approche thérapeutique puisse être adaptée aux enfants, elle implique principalement des interactions avec les parents (Frackowiak, Fantini et Aschieri, 2015). Ainsi, l'application des principes thérapeutiques, tels que la communication interactive des résultats, ciblerait davantage les parents plutôt que les enfants auprès desquels les personnes évaluatrices interviennent.

Quant au troisième objectif, les résultats d'analyses de comparaison (ANOVA et Chi-carré) indiquent que les personnes évaluatrices adhèrent davantage à des motifs d'utilisation des instruments psychométriques qui sont cohérents avec les principes liés à leur approche

d'évaluation privilégiée (Finn 2007; Finn et Tonsager, 1997). Ainsi, l'appartenance à la classe de type thérapeutique est associée à une plus grande importance accordée à la profondeur des entrevues, alors que l'appartenance à la classe de type collecte d'informations est associée à une plus grande considération de l'objectivité de la mesure, la nécessité des instruments psychométriques dans certains contextes et la capacité de ces outils à améliorer la prise de décision. Considérant la centralité des instruments psychométriques dans l'approche de collecte d'informations (Finn et Tonsager, 1997), il n'est pas étonnant de constater que les personnes évaluatives adhérant à cette approche montrent aussi plus grande tendance à utiliser des instruments psychométriques. C'est également le cas pour les personnes évaluatrices de type enthousiaste qui se caractérise par des représentations sociales très positives à l'égard des principes des deux approches d'évaluation psychométrique. Enfin, les autres différences observées par rapport aux modalités d'administration des instruments psychométriques et le principal construit évalué seraient expliquées par un effet confondant de l'appartenance professionnelle. Compte tenu de la prépondérance des c.o. au sein de la classe de type thérapeutique et de celle des psychologues au sein de la classe de type collecte d'informations, les deux classes se distingueraient également selon certaines pratiques propres à ces groupes professionnels.

À la lumière des résultats présentés ci-haut, la présente étude fournit une meilleure compréhension des représentations sociales des psychologues, des c.o. et des ps. éd. à l'égard de l'évaluation psychométrique. Elle suggère aussi des liens potentiels entre ces variables cognitives et les pratiques d'évaluation psychométrique. Par ailleurs, il n'en demeure pas moins que le taux de réponse obtenu était relativement faible, ce qui a limité la représentativité des échantillons (Beaud, 2016; Fortin et Gagnon, 2016). De plus, l'utilisation d'un questionnaire standardisé proposant des énoncés prédéfinis limite l'étendue des représentations sociales à l'étude. L'utilisation de méthodes qualitatives, telles que les entrevues semi-structurées et les techniques associatives (Lo Monaco, Piermattéo, Rateau et Tavani, 2017), serait donc à considérer pour identifier le contenu des représentations sociales. Compte tenu du fait que la présente recherche ne traite pas d'un aspect central de l'analyse sociodynamique des représentations sociales, soit les relations entre celles-ci (Doise *et al.*,

1992; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau *et al.*, 2012), il serait indiqué d'examiner ces dernières en lien avec l'évaluation psychométrique dans des recherches futures. Enfin, il serait souhaitable de vérifier si les représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique permettent d'expliquer certaines pratiques d'évaluation psychométrique.

Social Representations of Quebec Professionals Regarding Psychometric Assessment

Sabrina Dorceus, Yann Le Corff and Éric Yergeau

Université de Sherbrooke, Canada

Author's notes

Sabrina Dorceus, Department of Career Guidance, Université de Sherbrooke; Yann Le Corff, Department of Career Guidance, Université de Sherbrooke; Éric Yergeau, Department of Career Guidance, Université de Sherbrooke.

This research was supported in part by doctoral scholarships granted by the Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) and from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC).

Correspondence concerning this article should be addressed to Sabrina Dorceus, Department of Career Guidance, Université de Sherbrooke, 2500 Boul. Université, Sherbrooke, Québec, Canada, J1K 2R1. Email: Sabrina.Dorceus@USherbrooke.ca

ABSTRACT

This article aims to describe Quebec professionals' social representations regarding psychometric assessment, namely their preferred approaches to psychometric assessment. To this end, a latent class analysis was conducted on a sample of 382 guidance counselors, 235 psychologists, and 97 psychoeducators who participated in an online questionnaire. Results revealed three psychometric assessment classes: therapeutic (41.9%), information-gathering (IG; 38.5%), and enthusiastic (19.6%). Results also showed that psychometric assessment classes membership significantly differs in terms of professional affiliation, years of professional experience, affiliation to the health and social services sector, and age of clientele. In addition, therapeutic assessors were less likely than IG assessors to use psychometric instruments, to conduct individual testing, and to assess abilities (mainly cognitive). They were also more likely to consider the improvement in interviews' depth as a motive for using psychometric instruments. Implications for psychometric assessment practices are discussed.

Keywords: social representations, psychometrics, testing, guidance counselors, psychologists, psychoeducators, latent class analysis

Social Representations of Quebec Professionals Regarding Psychometric Assessment: Preferred Approaches to Assessment

1. INTRODUCTION

1.1. Psychometric Assessment Practices in the Field of Mental Health and Human Relations

Psychometric instruments are a central part of the assessment practices of various professionals. Most notably, guidance counselors (g.c.) and psychologists working in the clinical, educational, and occupational fields use these instruments for various assessment needs, such as mental disorders diagnostics, disabilities screening, career guidance, and personnel selection (Hogan, 2017; Urbina, 2014). Several studies support the efficiency of psychometric instruments in these fields (Hanson & Poston, 2011; Poston & Hanson, 2010; Morris, Daisley, Wheeler, & Boyer, 2015; Sackett, Borneman, & Connelly, 2008; Schmidt, Oh, & Shaffer, 2016).

Nevertheless, it is important to note that psychometric instruments remain tools made available to professionals who play a central role in determining their practical usefulness and impact (Cohen & Swerdlik, 2010; Urbina, 2014). Psychometric assessment practices are thus important to consider in terms of their appropriateness to avoid undermining the efficacy of instruments and causing prejudice to assessed individuals (Miller & Lovler, 2016; Urbina, 2014). In this regard, the present study aims to examine a potential cognitive dimension underlying professional practices regarding psychometric assessment, namely social representations, as a possible explanation for these practices. A better understanding of professionals' social representations regarding psychometric assessment could help in maintaining good practices and adjust inadequate ones through teaching and continuous education.

1.2. The Study of Professional Practices

When studying professional practices, some authors argue that both behavioral and cognitive dimensions of practices should be considered (Altet, 2000, 2002; Deaudelin et al., 2007). Indeed, in addition to professional acts, professionals' knowledge (Altet, 2000; Quéré, n.d., in Paul & Perriault, 2004), competences (Altet, 2000), thoughts (Beillerot, 2003; Quéré, n.d., in Paul & Perriault, 2004), and representations (Quéré, n.d., in Paul & Perriault, 2004) help provide a deeper understanding of professional practices.

Most studies pertaining to psychometric assessment practices focus on the actual professional acts but rarely on the underlying cognitive elements that could explain these practices. Those that address some cognitive elements focus mainly on the perceived benefits and barriers of psychometric instruments (Cook, Hausman, Jensen-Doss, & Hawley, 2017; Corkum, French, & Dorey, 2007; Harris & Joy, 2010; Wright et al., 2017). Knowing about professionals' thoughts, opinions, attitudes, and beliefs regarding their whole approach to psychometric assessment could provide potential explanations for common psychometric assessment practices. In that sense, social representations, which can be defined as “systems of opinions, knowledge, and beliefs particular to a culture, a social category, or a group with regard to objects in the social environment” (Rateau, Moliner, Guimelli, & Abric, 2012, p. 478), provide an avenue worth exploring to better understand psychometric assessment practices. Indeed, this concept could be utilized in a similar perspective as in other studies pertaining to professional practices in education as well as in the healthcare and social services field (Escard, Torreggiani, & Jaquier, 2015; Novara, Serio, & Lavanco, 2017; Oudjani, Dany, Derome, & Bataille, 2015) to explore the nature of the social representations of professionals in relation to their psychometric assessment practices.

1.3. Contribution of the Social Representations Theory in the Study of Professionals' Practices

The social representations theory makes it possible to further the study of cognitive elements (opinions, knowledge, beliefs) underlying psychometric assessment practices of

targeted professionals through a sociodynamic approach (Rateau et al., 2012; Rateau & Lo Monaco, 2013).

Referring to the general definition of social representations that was presented above, it is important to note that social representations are organized as a structure of cognitive elements that interact with each other (Rateau et al., 2012; Rateau & Lo Monaco, 2013). They are also shared by the members of a particular social group and collectively constructed through a process of individuals' exchanges and mass communication (Rateau et al., 2012; Rateau & Lo Monaco, 2013). In addition, they are socially useful in the sense that they allow the understanding of the social environment, guide individuals through social interactions with other groups, guide social practices and can help justify behaviors (Rateau et al., 2012; Rateau & Lo Monaco, 2013).

In the sociodynamic framework, social representations are viewed as both principles generating position taking, namely points of view expressed by individuals, and organizing principles of individual differences (Rateau et al., 2012; Rateau & Lo Monaco, 2013). Thus, they represent common principles among group members from which individual divergences can emerge (Rateau et al., 2012; Rateau & Lo Monaco, 2013). The sociodynamic approach also focuses on the anchoring of social representations, namely the influence of social memberships on the importance attributed to different principles (Rateau et al., 2012; Rateau & Lo Monaco, 2013). Therefore, the sociodynamic study of social representations consists in using multiple analysis methods to highlight 1) relations between social representations and 2) relations between individuals or groups and social representations (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1992; Rateau et al., 2012; Rateau & Lo Monaco, 2013). This also implies establishing relations between social memberships and position taking in order to highlight the organizing principles of the targeted social representations (Clémence, 2001; Lorenzi-Cioldi & Clémence, 2010; Rateau et al., 2012; Rateau & Lo Monaco, 2013).

In the context of this study, the sociodynamic analysis of social representations regarding psychometric assessment involves exploring relations between principles

constituting professionals' social representations and relations between groups of professionals and their social representations. In relation to social anchoring, this type of approach also entails examining the influence of social factors, such as professional affiliation and workplace, on the organization of social representations regarding psychometric assessment. In order to do so, two psychological assessment models emerge from the literature, thus offering a reference framework relative to the possible content of social representations regarding psychometric assessment, which is a central part of the psychological assessment process: the information-gathering (IG) and the therapeutic models (Finn & Tonsager, 1997; Miller & Lovler, 2016).

1.4. Principles of the IG and Therapeutic Models of Assessment

These two models are similar in terms of the fundamental function of psychological assessment, which is to collect data about the assessee. Nevertheless, they show particularities with regard to their goals, assessee's degree of involvement, assessor's role, focus of attention, and usefulness of psychometric instruments (Finn, Fischer, & Handler, 2012; Finn & Tonsager, 1997).

With respect to the IG assessment model, also regarded as a traditional and psychometric approach (Korchin & Schuldborg, 1981; Tallent, 1992), psychological assessment is essentially considered as a method of collecting accurate information on the assessee that facilitates communication between professionals and decision-making regarding the assessee (Finn & Tonsager, 1997; Miller & Lovler, 2016). In view of these objectives, the assessment process consists of collecting data on the individual, interpreting them unilaterally, and making recommendations (Finn & Tonsager, 1997). In that regard, it is important to note that throughout this process, the participation of the assessee is limited, especially with regard to results interpretation (Cohen & Swerdlik, 2010; Finn & Tonsager, 1997). In addition, little information is shared with the assessee during the process (Finn & Tonsager, 1997). As for assessors, their role consists of adopting an objective and structured approach throughout the process (Finn & Tonsager, 1997). Lastly, the IG model focuses on

the instruments results and the decision-making that stems from their interpretation (Finn & Tonsager, 1997). Psychometric instruments are therefore largely favored in gathering information about assesseees for their metrological characteristics, namely their reliability, validity, and ability to predict behavior (Finn & Tonsager, 1997; Korchin & Schuldberg, 1981; Tallent, 1992).

As for the therapeutic assessment model, a global perspective of Finn and Tonsager's paradigm (1997) is favored in the present research. In addition to pursuing a traditional goal of IG for decision-making (Finn, 2007; Finn & Tonsager, 1997), therapeutic assessment considers psychological assessment primarily as a therapeutic intervention (Finn, 2007; Finn & Tonsager, 1997). Psychometric assessment thus primarily aims an improvement in assesseees' self-knowledge (Cohen & Swerdlik, 2010; Finn & Tonsager, 1997; Miller & Lovler, 2016; Urbina, 2014), which allows them to make changes in their life (Finn & Tonsager, 1997; Miller & Lovler, 2016; Urbina, 2014). In terms of these objectives, the assessment process consists of developing an empathic connection with the assessee, working collaboratively to define individualized goals and sharing assessment results throughout the process (Finn et al., 2012; Finn & Tonsager, 1997). Thus, the therapeutic assessment process is marked by the active contribution of the assessee (Finn et al., 2012; Finn & Tonsager, 1997). Throughout the process, an active role is also fostered for assessors who are considered as both observers and participants (Finn & Tonsager, 1997) in the sense that they determine the structure of the process through their own theoretical framework, experience, and personality (Finn, 2007; Finn & Tonsager, 1997). Moreover, a central place is given to the processes occurring between the assessee and the assessor as well as their subjective experience, which contributes to a deeper understanding of the assessee and the development of an empathic connection (Finn & Tonsager, 1997). The relational perspective characterizing the therapeutic approach thus favors the maintenance of a good working alliance (Finn et al., 2012; Finn & Tonsager, 1997). Finally, on top of recognizing the importance of the metrological characteristics of psychometric instruments, assessors working within a therapeutic approach perceive psychometric instruments as tools that allow

better communication with assessees and access to their experience, which favors a better empathy from assessors (Finn et al., 2012; Finn & Tonsager, 1997).

In sum, in the context of the study of social representations regarding psychometric assessment, it seems appropriate to retain characteristics from both psychological assessment models to examine professionals' preferred approaches to assessment. In that respect, it is interesting to note that some studies have examined the frequency of specific therapeutic assessment practices related to test feedback among psychologists (Curry & Hanson, 2010; Jacobson, Hanson, & Zhou, 2015), while other studies have addressed the efficacy of therapeutic assessment compared to other approaches, including IG (Aschieri, Saeger, & Durosini, 2015; Hanson & Poston, 2011; Poston & Hanson, 2010). However, no other study has attempted to examine the actual place of the therapeutic and IG assessment models in psychometric assessment practices. In addition, the present study not only addresses test feedback, but key principles related to assessment goals, assessee's degree of involvement, assessor's role, focus of attention, and usefulness of psychometric instruments.

Therefore, the study of social representations related to IG and therapeutic assessment should provide a more in-depth understanding of psychometric instruments users' preferred approaches to psychometric assessment and the influence of social factors such as professional affiliation and workplace. It could also provide an explanation for some psychometric assessment practices with regard to their potential relation to social representations.

1.5. Research Objectives

Therefore, the general objective of this article is to examine the social representations of Quebec professionals with regard to their preferred approach to psychometric assessment as they relate to their practices. Focusing on relations between groups and their social representations, the first objective is to establish a social representations typology by grouping professionals into classes based on shared principles regarding their preferred

approach to psychometric assessment (goals of assessment, assessee's degree of involvement, assessor's role, focus of attention, usefulness of psychometric instruments). The second objective is to determine the extent to which social representations regarding psychometric assessment are socially anchored by examining whether psychometric assessment classes membership differs in terms of professional affiliation, years of professional experience, workplace, and served clientele. Finally, the third objective is to compare psychometric assessment classes in terms of specific motives for using psychometric instruments and psychometric assessment practices (psychometric assessment frequency; testing and interpretation modalities; main assessed construct).

2. METHOD

2.1. Participants

The initial sample includes 382 g.c., 235 psychologists, and 97 psychoeducators (ps. ed.).²⁷ All g.c. ($N = 2\,302$), psychologists ($N = 6\,096$), and ps. ed. ($N = 4\,192$) registered as active members of their respective licencing boards in the Province of Quebec (Canada) in 2017 (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec [OCCOQ, 2017]; Ordre des psychologues du Québec [OPQ, 2017]; Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ, 2017]) and having provided an email address were first solicited on a voluntary basis through an email invitation sent by their professional orders. Other professional associations, that is, the Association des psychologues du Québec (APQ) and the Société québécoise pour la recherche en psychologie (SQRP), a test editor, the Institut de recherches psychologiques (IRP), as well as the researchers' social media (*LinkedIn*, *Facebook* et *Twitter*) were also mobilized to reach potential participants.

²⁷ This is an initial sample in the sense that the sample size varies according to the aspects of the practices under study that target subsamples of respondents according to their responses. Respondents with missing data on the targeted practices are also excluded from the analyses.

Out of all invitations, 30.4% of g.c., 7.0% of psychologists, and 3.8% of ps. ed. have accessed the consent form. A total of 14.7% of g.c. ($n = 339$), 3.3% of psychologists ($n = 202$), and 2.0% of ps. ed. ($n = 83$) who were solicited completed the entire questionnaire.

2.2. Material

Data collection was conducted using a bilingual (French and English) online questionnaire using the Limesurvey software hosted on a secured server of the researchers' affiliated university. Participants were asked to respond based on their own psychometric assessment practices. The maximum duration of the questionnaire was 30 minutes.

The content of the present questionnaire is based on a previous questionnaire developed and administered as part of the *Enquête sur les pratiques en matière d'évaluation psychométrique des conseillers et conseillères d'orientation du Québec* (Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras, & Savard, 2014; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Savard, & Gingras, 2014), but enhanced to reflect the practices of Quebec's various professionals and additional variables specific to this project. Topics covered in the questionnaire include psychometric assessment frequency, motives for using psychometric instruments, social representations regarding psychometric assessment, testing and interpretation modalities, and the main assessed construct. The first objective mobilizes social representations regarding psychometric assessment measured in terms of level of agreement (5-point Likert-type scale ranging from "Strongly disagree" to "Strongly agree") towards 15 statements on the characteristics of the IG and therapeutic models of assessment (goals, assessee's degree of involvement, assessor's role, focus of attention, and usefulness of psychometric instruments). The second objective will involve classes based on social representations regarding psychometric assessment (objective 1) and four other nominal variables: professional affiliation (g.c., psychologist, and ps. ed.), years of professional experience (5 categories), workplaces, and served clientele (as binary variables corresponding to whether or not the professionals mainly work in the four proposed workplaces and with the four proposed

clienteles)²⁸. Finally, the third objective also mobilizes psychometric assessment classes (objective 1) as well as the approval levels regarding five motives for using psychometric instruments (5-point Likert-type scale ranging from “Not at all” to “Extremely”), the frequency of psychometric assessment (6-point ordinal scale ranging from “Never” to “7 times a week or more”), the proportion of individual and group testing (ratio out of a total of 100%), the frequency of individual and group interpretation following group testing (5-point Likert-type scale ranging from “Never” to “Always”), and the main assessed construct (nominal variable with five categories).²⁹

2.3. Procedure

A first wave of invitations was sent on November 17, 2016 to OCCOQ (targeted email) and OPPQ (newsletter) members, as well as on December 5, 2016 to OPQ members (targeted email) through the mailing lists of these professional orders. Email reminders were then sent to OCCOQ (2 targeted email reminders) and OPPQ (1 newsletter reminder) members during the months of December 2016 and January 2017. Afterwards, the invitation was shared on the social media accounts of the research team (*LinkedIn*, *Facebook*, and *Twitter*) during the months of January and February 2017. The invitation was also posted on the websites of APQ (home page banner) and SQRP (message board) at the end of January 2017. Finally, other email invitations were sent at the end of January 2017 via the IRP and SQRP mailing lists, and in mid-March 2017 by the APQ. Data collection officially ended on March 31, 2017.

²⁸ Workplaces and served clientele that were included in the analyses were selected based on their sample size and their occurrence across all three professional groups.

²⁹ The targeted motives and practices were selected in terms of their relevance to the information-gathering and therapeutic approaches to assessment.

3. RESULTS

3.1. Social Representations' Typology Regarding Psychometric Assessment

Latent class analysis with robust maximum likelihood estimation was conducted in Mplus 8.1 (Muthén & Muthén, 2017) in order to identify groups of professionals who shared social representations regarding their preferred approach to psychometric assessment (objective 1). Scores from 15 statements pertaining to different aspects of psychometric assessment were used to form the groups. To determine the optimal number of groups (latent classes), one-to-six class models were tested. Multiple model fit measures were used to compare the overall fit of each tested model (Nylund, Asparouhov, & Muthén, 2007). The Bayesian information criteria (BIC) and sample-size-adjusted BIC (BIC_{ssa}) were first examined as smaller values indicate better fitted models. The Bootstrapped likelihood ratio test (BLRT) and adjusted Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test (adjusted LRT) were also used to verify the probability that each model had a better fit than the previous model containing one less class ($p < .05$). Finally, the entropy index was consulted to determine the probability that each case was assigned to the right class (Frankfurt, Frazier, Syed, & Jung, 2016).

After testing one-to-six class models, the three-class model provided the best fit ($BIC = 29\,266.73$, $BIC_{ssa} = 29\,069.87$, entropy = .72). Although the lower BIC and BIC_{ssa} as well as the higher entropy values for the four-to-six class models indicated better fit, the non-significant adjusted LRT suggests that the increase in the number of classes is not justified compared with the more parsimonious three-class model (see Table 1). The estimated means and standard deviations of the fifteen variables included in the three-class model are presented by class in Table 2 and the graphical representation of the three psychometric assessment classes is shown in Figure 1.

Table 1. Summary of Latent Class Analyses of Professionals' Social Representations

Model	<i>N</i> for each latent class	BIC	BIC _{ssa}	Entropy	BLRT <i>p</i> value	Adjusted LRT <i>p</i> value
One-class	C1:714	30 051.82	29 956.57	-	-	-
Two-class	C1:287 C2:427	29 578.30	29 432.23	.70	.00	.00
Three-class	C1:299 C2:275 C3:140	29 266.73	29 069.87	.72	.00	.03
Four-class	C1:119 C2:77 C3:333 C4:185	29 168.39	28 920.72	.76	.00	.06
Five-class	C1:57 C2:130 C3:344 C4:120 C5:63	29 120.06	28 821.58	.79	.00	.34
Six-class	C1:128 C2:314 C3:53 C4:62 C5:42 C6:115	29 107.99	28 758.71	.79	.00	.20

Note. *N* = 714. BIC = Bayesian information criteria; BIC_{ssa} = sample-size-adjusted Bayesian information criteria; BLRT = Bootstrapped likelihood ratio test; Adjusted LRT = adjusted Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test.

Table 2. Estimated Means and Standard Deviations for Each Variable by Class

Variables	Therapeutic (<i>n</i> = 299)		IG (<i>n</i> = 275)		Enthusiastic (<i>n</i> = 140)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Psychometric assessment is an IG method that facilitates decision-making. (SR ₁)	3.75	0.64	4.28	0.64	4.54	0.64
Psychometric assessment is an IG method that facilitates communication between professionals. (SR ₂)	3.54	0.76	3.91	0.76	4.39	0.76
Psychometric assessment is an intervention that aims to enhance self-awareness of the assessee. (SR ₃)	4.05	0.76	3.81	0.76	4.52	0.76
Psychometric assessment is an intervention that seeks a change in the assessee. (SR ₄)	2.58	0.88	2.53	0.88	3.82	0.88
Assessment goals should be determined independently by the assessor. (SR ₅)	3.01	1.01	3.20	1.01	3.47	1.01
The assessee should participate in the formulation of individualized assessment goals. (SR ₆)	3.71	0.96	3.26	0.96	3.82	0.96
Psychometric instruments' results should be interpreted independently by the assessor. (SR ₇)	3.01	1.03	3.90	1.03	3.73	1.03
The assessee should be involved in the interpretation of psychometric instruments' results. (SR ₈)	3.95	1.08	2.52	1.08	3.78	1.08
An objective and structured approach is required from the assessor throughout the psychometric assessment process. (SR ₉)	3.50	0.93	4.13	0.93	4.11	0.93
An active and influential role is favored in the assessor throughout the psychometric assessment process. (SR ₁₀)	2.59	1.09	2.23	1.09	3.58	1.09
Psychometric instruments' results and decision-making are central to the psychometric assessment process. (SR ₁₁)	3.05	0.80	3.88	0.80	4.17	0.80
Processes occurring between the assessee and the assessor as well as their subjective experience are central to the psychometric assessment process. (SR ₁₂)	3.68	0.89	3.15	0.89	4.16	0.89

The value of psychometric instruments primarily relates to their metrological characteristics: reliability, validity and predictive ability. (SR₁₃)

3.44 0.87 3.85 0.87 4.06 0.87

The value of psychometric instruments primarily relates to their ability to facilitate dialogue with the assessee. (SR₁₄)

3.59 0.88 2.42 0.88 3.78 0.88

The value of psychometric instruments primarily relates to their ability to facilitate access to the assessee's subjective experience. (SR₁₅)

3.59 0.88 2.57 0.88 3.79 0.88

Note. SR = variable related to social representations. IG = Information-gathering.

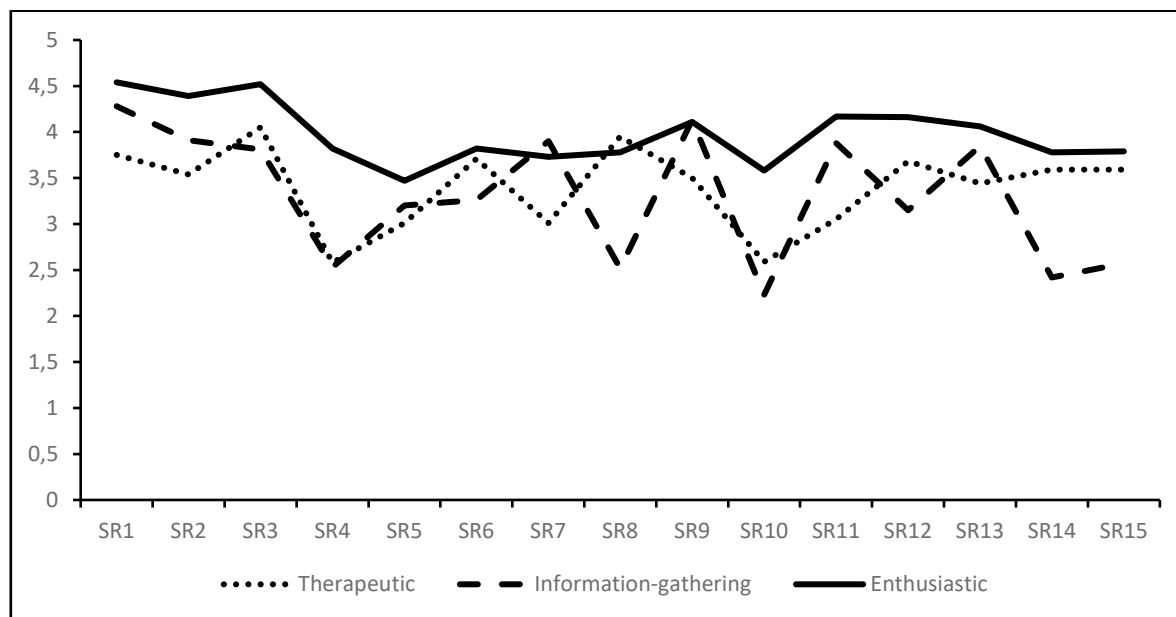


Figure 1. Estimated mean level of agreement towards 15 statements regarding psychometric assessment based on the most likely latent class in the three-class model.

Note. SR = variable related to social representations. Level of agreement measured on a 5-point Likert-type scale where: 1 = *strongly disagree*; 2 = *somewhat disagree*; 3 = *neither agree nor disagree*; 4 = *somewhat agree*; 5 = *strongly agree*.

Considering the description of both psychometric assessment models that were presented previously, the three classes were respectively labeled as the therapeutic, IG and enthusiastic classes of assessors. The classes of assessors are described in terms of the

principles they agree ($M = 4.00$ and above), tend to agree ($M =$ between 3.50 and 4.00) and tend to disagree on ($M = 2.50$ and below).

Therapeutic assessors represent 41.9% of the overall sample. This type of assessors supports the idea that psychometric assessment is an intervention that aims to enhance self-awareness of the assessee. In addition, they tend to favor the involvement of the assessee throughout the assessment process, from the formulation of assessment goals to the interpretation of assessment results. Moreover, they tend to focus on the processes occurring between the assessee and the assessor as well as their subjective experience. This is consistent with their tendency to value psychometric instruments for their ability to facilitate dialogue with assesseees and access to their subjective experience. Although, therapeutic assessors tend to focus mainly on the therapeutic aspects of the assessment process, they also tend to view, but to a lesser extent than the other two groups of assessors, psychometric assessment as an IG method that facilitates decision-making and communication between professionals. Lastly, they also tend to favor an objective and structured approach from the assessor, but to a lesser degree than other types of assessors.

IG assessors represent 38.5% of the overall sample. They endorse the idea that psychometric assessment is an IG method that facilitates decision-making as well as the idea that the assessor should adopt an objective and structured approach throughout the assessment process. They also tend to view psychometric assessment as an IG method that facilitates communication between professionals. Consistent with an IG approach, this type of assessors tends to consider psychometric instruments' results and decision-making as central to the assessment process and value the metrological characteristics of psychometric instruments. In addition, they tend to agree with the idea that psychometric instruments' results should be interpreted independently by the assessor. Although assessors who belong to this class are mainly characterized by a focus on IG, they still acknowledge, to a lesser extent than the other two types of assessors, the idea that psychometric assessment is an intervention that aims to enhance self-awareness of the assessee. Finally, IG assessors tend to disagree with the ideas that the assessor should have an active and influential role in the

process and that the usefulness of psychometric instruments relates to their ability to facilitate dialogue with the assessee.

The third class, the enthusiastic assessors, represents 19.6% of the overall sample. Their approach to psychometric assessment borrows elements from both the IG and the therapeutic assessment models as if they endorse both approaches and agree with most principles. The principles they most agree with, and to a greater extent than the other two types of assessors, are the different goals of psychometric assessment as both an IG method and a therapeutic intervention.

3.2. Determining Social Anchoring of Psychometric Assessment Classes

To examine whether psychometric assessment classes membership differs on specific social factors (objective 2), Chi-square tests were performed in SPSS. Results presented in Table 3 reveal significant differences in the composition of psychometric assessment classes in terms of professional affiliation ($\chi^2(4, 714) = 148.21, p < .001$, Cramér's $V = .32$), years of professional experience ($\chi^2(8, 624) = 22.35, p = .004$, Cramér's $V = .13$), as well as affiliation to the health and social services sector ($\chi^2(2, 623) = 7.08, p = .029$, Cramér's $V = .11$), children clientele ($\chi^2(2, 624) = 61.18, p < .001$, Cramér's $V = .31$), and adult clientele ($\chi^2(2, 624) = 16.59, p < .001$, Cramér's $V = .16$). According to Cohen's benchmarks (Cohen, 1988), these differences all show small effect sizes, except for those related to professional affiliation and children clientele that indicate moderate effect sizes.

Table 3. Sociodemographic Characteristics (%) According to Psychometric Assessment Classes

	Therapeutic	IG	Enthusiastic	χ^2	Cramér's V
	%	%	%		
Professional affiliation				148.21***	.32
Guidance counselors	77.6 _a	27.6 _b	52.9 _c		
Psychologists	13.0 _a	52.7 _b	36.4 _c		
Psychoeducators	9.4 _a	19.6 _b	10.7 _{a, b}		
Years of professional experience				22.35**	.13
5 years and less	34.6 _a	20.8 _b	20.2 _b		
6-10 years	16.9 _a	15.0 _a	16.9 _a		
11-15 years	19.2 _a	17.9 _a	19.4 _a		
16-20 years	12.7 _a	19.2 _a	16.9 _a		
More than 20 years	16.5 _a	27.1 _b	26.6 _{a, b}		
Workplaces ¹					
Education	53.5 _a	47.5 _a	42.3 _a	4.51	.09
Rehabilitation	8.8 _a	7.9 _a	9.8 _a	0.37	.02
Health and Social Services	13.1 _a	22.1 _b	18.7 _{a, b}	7.08*	.11
Private Practice	20.4 _a	21.7 _a	30.9 _a	5.58	.10
Served Clientele ²					
Children (0-12 y/o)	13.1 _a	44.6 _b	28.2 _c	61.18***	.31
Adolescents (13-17 y/o)	53.1 _a	48.3 _a	46.0 _a	2.05	.06
Adults (18-59 y/o)	71.2 _a	54.2 _b	67.7 _a	16.59***	.16
Seniors (60 y/o and over)	18.8 _a	22.1 _a	25.0 _a	2.03	.06

Note. y/o = years old; IG = Information-gathering. Group sizes were as follows for professional affiliation, years of professional experience, workplaces and served clientele, respectively: 714, 624, 623 and 624.

Different subscript letters indicate significant differences between column proportions at the $p < .05$ level. Same subscript letters indicate non-significant differences between column proportions at the $p < .05$ level.

^{1, 2}Variables related to workplaces and served clientele are binary (yes, no). Only “yes” proportions are presented in the table.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

In light of specific group comparisons, it appears that there's a greater proportion of g.c. in the therapeutic class than in the other two classes, while there's a greater proportion of psychologists in the IG class than in the other two classes. In addition, the IG class is composed of a greater proportion of ps. ed. than the therapeutic class. In terms of professional experience, the therapeutic class comprises a greater proportion of less experienced professionals (5 years and less) than the other two classes, while the IG class is composed of a greater proportion of experienced professionals (more than 20 years) than the therapeutic class. As for workplaces and clientele, the IG class includes a greater proportion of professionals who work mainly in health and social services compared to the therapeutic class. Lastly, a greater proportion of professionals who work mainly with children (0-12 years old) is found in the IG class than in the other two. By contrast, both the therapeutic and enthusiastic classes include a greater proportion of professionals who work mainly with adults (18-59 years old) than the IG class.

3.3. Comparison of Specific Practices According to Psychometric Assessment Classes

In order to compare psychometric assessment classes in terms of specific psychometric assessment practices (objective 3), a series of one-way analyses of variance (ANOVAs)³⁰ (psychometric assessment frequency, testing and interpretation modalities, and motives for using psychometric instruments) and one Chi-square test (main assessed construct) were conducted in SPSS. Table 4 presents ANOVAs results regarding motives, psychometric assessment frequency, and assessment modalities. Firstly, psychometric assessment classes significantly differ in terms of their level of consideration of the objectivity of the measurement ($F_{W(2, 320)} = 16.28, p < .001, \omega^2 = .05$), the improvement in decision-making ($F_{W(2, 328)} = 38.60, p < .001, \omega^2 = .11$), and the necessity of psychometric instruments for some assessment procedures ($F_{W(2, 322)} = 72.28, p < .001, \omega^2 = .20$) as motives for using psychometric instruments. More specifically, both IG and enthusiastic assessors agree to these motives to a greater extent than therapeutic assessors. The significant

³⁰ When the variances are equal, Tukey's correction is applied for post-hoc comparisons. When the variances are unequal, Welch Robust F and Games-Howell's correction for post-hoc comparisons are used.

difference regarding the objectivity of the measurement shows a small to moderate effect size, while the one related to the improvement in decision-making indicates a moderate to large effect size and the one about the necessity of psychometric instruments for some assessment procedures reveals a large effect size. In addition, a significant difference is also observed regarding the improvement in interviews' depth ($F(2, 598) = 15.47, p < .001, \omega^2 = .05$), which reveals a small to moderate effect size. More specifically, psychometrics enthusiastic assessors agree to this motive to a greater extent than both IG and therapeutic assessors. Results also indicate that therapeutic assessors agree to this motive to a greater extent than IG assessors. Moreover, results show a significant difference regarding the improvement in the quality of the working alliance ($F(2, 598) = 24.54, p < .001, \omega^2 = .07$). It appears that enthusiastic assessors agree to this motive to a greater extent than both IG and therapeutic assessors, which indicates a moderate effect size.

Furthermore, a significant difference is observed between psychometric assessment classes in terms of psychometric assessment frequency ($F_w(2, 307) = 14.97, p < .001, \omega^2 = .04$), which indicates a small to moderate effect size. Indeed, enthusiastic assessors use psychometric instruments more frequently than both therapeutic and IG assessors. Results also indicate that therapeutic assessors use psychometric instruments less often than the other types of assessors.

On another note, ANOVAs results pertaining to assessment modalities show that psychometric assessment classes differ significantly in terms of individual ($F_w(2, 277) = 11.80, p < .001, \omega^2 = .03$) and group testing proportions ($F_w(2, 276) = 11.27, p < .001, \omega^2 = .02$), both differences indicating small effect sizes. IG assessors conduct individual testing in a greater proportion than therapeutic assessors, and, inversely, therapeutic assessors conduct group testing in a greater proportion than IG assessors. Lastly, psychometric assessment classes do not differ significantly in terms of individual ($F(2, 146) = 0.82, p = .443$) and group interpretation frequency ($F(2, 152) = 1.72, p = .183$) when following group testing.

Table 4. Comparisons of Psychometric Assessment Motives and Practices by Psychometric Assessment Class

Dependent Variable	Therapeutic	IG	Enthusiastic	ANOVA <i>F</i> test	ω^2
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		
Motives					
Objectivity	3.69 (0.90) _a	4.11 (0.82) _b	4.09 (0.81) _b	16.28***	.05
Improvement in decision-making	3.49 (0.87) _a	4.04 (0.81) _b	4.16 (0.74) _b	38.60***	.11
Improvement in working alliance	2.74 (1.10) _a	2.62 (1.09) _a	3.45 (1.02) _b	24.54***	.07
Improvement in interviews' depth	3.30 (1.05) _a	3.07 (1.04) _b	3.73 (1.04) _c	15.47***	.05
Necessity for some assessment procedures	3.10 (1.18) _a	4.19 (0.90) _b	4.12 (0.94) _b	72.28***	.20
Practices					
Psychometric assessment frequency	3.12 (1.03) _a	3.41 (1.27) _b	3.80 (1.21) _c	14.97***	.04
Individual testing (%)	85.07 (27.42) _a	94.92 (15.96) _b	89.89 (24.81) _{a, b}	11.80***	.03
Group testing (%)	14.58 (26.96) _a	5.08 (15.96) _b	10.11 (24.81) _{a, b}	11.27***	.02
Individual interpretation frequency	3.50 (1.43) _a	3.13 (1.65) _a	3.34 (1.37) _a	0.82	.00
Group interpretation frequency	2.94 (1.71) _a	2.55 (1.59) _a	3.30 (1.62) _a	1.72	.01

Note. IG = Information-gathering; ANOVA = analysis of variance. Group sizes were as follows for motives, psychometric assessment frequency, individual/group testing proportions, individual interpretation frequency and group interpretation frequency, respectively: 601 for all motives, 620, 575, 574, 149 and 155.

Different subscript letters indicate significant differences between means at the $p < .05$ level. Same subscript letters indicate non-significant differences between means at the $p < .05$ level.

*** $p < .001$.

Lastly, Table 5 presents the Chi-square test results comparing the proportions of each type of assessors who mainly assess vocational interests, personality, abilities (cognitive and other), mental health, and other constructs. Results show that therapeutic, IG and enthusiastic assessors significantly differ in terms of the main assessed construct ($\chi^2(8, 540) = 97.89, p < .001$, Cramér's $V = .30$), which indicates a moderate effect size. More specifically, it appears that a greater proportion of therapeutic (48.2%) and enthusiastic assessors (36.9%) mainly assess vocational interests than IG assessors (14.9%). In addition, a greater proportion of IG assessors (43.3%) mainly assess abilities (cognitive and other) than both therapeutic (7.5%) and enthusiastic assessors (21.6%).

Table 5. Main Assessed Construct (%) According to Psychometric Assessment Classes

	Therapeutic (<i>n</i> = 228)	IG (<i>n</i> = 201)	Enthusiastic (<i>n</i> = 111)		
	%	%	%	χ^2	Cramér's V
Main assessed construct				97.89***	.30
Vocational Interests	48.2 _a	14.9 _b	36.9 _a		
Personality	23.7 _a	19.4 _a	18.9 _a		
Abilities	7.5 _a	43.3 _b	21.6 _c		
Mental Health	10.1 _a	12.9 _a	15.3 _a		
Other	10.5 _a	9.5 _a	7.2 _a		

Note. IG = Information-gathering. Group sizes were as follows for vocational interests, personality, abilities (cognitive and other), mental health and other types of assessment, respectively: 181, 114, 128, 66 and 51.

Different subscript letters indicate significant differences among column proportions at the $p < .05$ level.

*** $p < .001$.

4. DISCUSSION

The general objective of this article was to examine the social representations of licensed g.c., psychologists, and ps. ed., with regard to their preferred approaches to psychometric assessment. Results revealed three psychometric assessment classes

(therapeutic, IG, and enthusiastic) who differ in terms of motives for using psychometric instruments, psychometric assessment frequency, proportions of individual and group testing, and the main assessed construct. Moreover, it appears that classes membership is associated with social factors such as professional affiliation, years of professional experience, affiliation to the health and social services sector, and age of clientele.

Analyses were guided by a sociodynamic perspective, which provides a better understanding of the relations between groups of professionals and social representations regarding psychometric assessment. Specifically, the latent class analysis indicated the existence of three classes of professionals who share principles pertaining to psychometric assessment. According to the sociodynamic perspective, the social representations shared by members of these classes should explain, to some extent, some of their behaviors (Rateau et al., 2012; Rateau & Lo Monaco, 2013).

Furthermore, the identification of both therapeutic and IG classes is consistent with the literature. They both represent a significant proportion of the sample, respectively 41,9% and 38,5%. The therapeutic class includes professionals who view psychometric assessment primarily as an intervention, endorse the involvement of the assessee in the assessment process and value psychometric instruments' ability to facilitate communication with assessee and access to their subjective experience. Nevertheless, it is interesting to note that assessors within this approach also tend to agree with some IG principles, such as the perspective of psychometric assessment as an IG method that facilitates decision-making and communication between professionals. This shows that, as discussed by Finn and Tonsager (1997), the therapeutic approach is complementary to the IG approach in the sense that beyond using psychometric instruments to collect information, the primary goal is to use them as tools for intervention. As for the IG class, it shows both a clearer preference for related principles, such as an emphasis on decision-making, instruments' results and objectivity, and disagreement with some of the key therapeutic principles. In addition, the consideration of psychometric assessment as an intervention that aims to enhance self-awareness of the assessee by both IG and therapeutic assessors suggests that both

perspectives share certain principles regarding the purposes of psychometric assessment in intervention. Interestingly, a third class of assessors was identified as a group of professionals who seemingly endorse principles from both the therapeutic and IG perspectives, with no clear preference. The fact that they express a greater level of agreement towards most principles, in particular the goals of assessment, the therapeutic role of the assessor and the focus of attention, compared to the two other types of assessors suggests a general enthusiasm towards psychometric assessment. It also suggests that some professionals do not necessarily favor one psychometric assessment approach over another and that they use both. It could be that their preferred approach varies according to their assessment goals.

On another note, psychometric assessment classes membership appears to be socially anchored in the sense that the importance attributed to different IG and therapeutic principles varies in terms of social factors, namely professional affiliation, years of experience, affiliation to the health and social services sector, and age of clientele. First, it is interesting to note that g.c. are more prone to endorsing a therapeutic approach, while psychologists and ps. ed. are more likely to adopt an IG approach to assessment. It could be that these models are integrated in the training of these professionals. However, it is difficult to find any specific information pertaining to these professionals' preferred approaches to psychometric assessment. Indeed, their respective assessment guides show a particular attention towards maintaining a good working alliance when assessing individuals, but there's no mention of any preferred approach when using psychometric instruments (OCCOQ, 2010; OPQ, 2011; OPPQ, 2014). Psychometric assessment classes membership also differs in terms of professional experience. Specifically, the new generation of professionals (5 years of experience and less) seems to endorse the relatively new approach to psychometric assessment that is therapeutic assessment, while more experienced professionals (more than 20 years) prefer a more traditional approach. This could certainly be due to the evolution of training in assessment keeping up with new trends in models of assessment. Furthermore, the fact that IG class comprises a greater proportion of professionals who work in the health and social services sector suggests that the nature of assessment activities conducted in this sector, for example mental health diagnosis, requires professionals to focus on collecting

information that will facilitate decision-making and the quality (i.e. metrological characteristics) of the instruments they use to assess individuals. Lastly, results showed that professionals who work with children (0-12 years old) are more likely to favor an IG approach, while those who work mainly with adults (18-59 years old) are less likely to adopt this assessment approach. In that respect, although therapeutic assessment can be adapted to children, it mainly involves interacting with their parents (Frackowiak, Fantini, & Aschieri, 2015). Therefore, when working directly with children, there is little room for the application of therapeutic principles, such as involving the assessee in the formulation of assessment goals and the interpretation of instruments' results. Conversely, working with adults could give professionals more opportunities to apply therapeutic principles thus making them more likely to adopt an approach that incorporates these elements (i.e. therapeutic, enthusiastic).

With respect to differences in motives for using psychometric instruments, they were consistent with the literature. As expected, IG assessors consider the objectivity and necessity of psychometric instruments for some assessment activities, as well as their ability to improve decision-making as more important factors compared to therapeutic assessors. These results are indeed consistent with the emphasis IG assessors put on decision-making as well as instruments' results and metrological characteristics (Finn & Tonsager, 1997). As for therapeutic assessors, they show a greater consideration of interviews' depth as a motive for using psychometric instruments compared to IG assessors, which makes sense considering the importance they attach to the processes occurring between the assessee and the assessor as well as their subjective experience (Finn, 2007; Finn & Tonsager, 1997). In that regard, it is interesting to note that interviews' depth is generally measured as an efficiency variable in psychological assessment conducted as a therapeutic intervention (Hanson & Poston, 2011; Poston & Hanson, 2010). On another note, contrary to what was expected, therapeutic assessors do not significantly differ from IG assessors in terms of their consideration of psychometric instruments' ability to improve the working alliance. In fact, both types of assessors seem less convinced than enthusiastic assessors of the ability of psychometric instruments to improve the working alliance. That could be explained by the fact that it is not so much the use of these instruments but the way they are used, for instance in a therapeutic

approach, that can influence the working alliance (Finn & Tonsager, 1997). Finally, considering the nature of their class, it comes as no surprise that enthusiastic assessors endorse motives related to the IG approach to a greater extent than therapeutic assessors and that they also attach more importance to therapeutic motives compared to IG assessors. These results are consistent with their general enthusiasm towards both psychometric assessment approaches.

As for differences in practices between psychometric assessment classes, they were partially consistent with the literature. As expected, the emphasis that IG assessors put on instruments' results and decision-making as well as the metrological characteristics of psychometric instruments (Finn & Tonsager, 1997) seems to make them more likely than therapeutic assessors to use psychometric instruments in their practice. In addition, it appears that enthusiastic assessors use psychometric instruments more often than both IG and therapeutic assessors, which makes sense considering that they view psychometric assessment as a versatile method that can be used as both an intervention and an IG method. In that sense, enthusiastic assessors would be more likely to use psychometric instruments in any assessment contexts. On the other hand, results regarding potential differences in assessment modalities were unexpected. Although assessors who endorse a therapeutic approach to assessment should favor a more personalized process (Finn, 2007; Finn & Tonsager, 1997), results showed that it is in fact IG assessors who conduct a greater proportion of individual testing than therapeutic assessors. Conversely, therapeutic assessors are more likely to conduct group testing compared to IG assessors. Professional affiliation appears to be a confounding variable in that case. Indeed, the preponderance of g.c. in the therapeutic class of assessors could explain why they are more likely to conduct group testing than IG assessors, a practice associated largely with g.c., especially those working in schools (Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras, & Savard, 2014). This would mean that beyond professionals' preferred approaches to psychometric assessment, professional context can have a significant impact on actual psychometric assessment practices. Finally, the lack of significant differences regarding interpretation modalities following group testing could be

explained by a common preference for individualized interpretation regardless of the preferred approach to psychometric assessment.

Lastly, unanticipated differences were observed between therapeutic and IG assessors regarding the main assessed construct. Although there are no known differences between therapeutic and IG assessors in terms of main assessed constructs, the literature shows that therapeutic assessors seem to focus on personality and psychopathology compared to other constructs (Finn & Chudzik, 2010; Frackowiak et al., 2015; Smith & Finn, 2014). However, the current study revealed that within our sample of professionals, therapeutic assessors are more likely to assess vocational interests, while IG assessors are more likely to assess abilities (cognitive and other). As introduced previously, the possible explanation for these results is the presence of a confounding effect caused by professional affiliation. It's consistent with the fact that g.c., who form a majority of the therapeutic class, mainly assess vocational interests (Yergeau, Le Corff, Dorceus, Savard, & Gingras, 2012) and that psychologists, who represent most of the IG assessors, mainly conduct cognitive and symptom-based testing (Jacobson et al., 2015; Wright et al., 2017). That could also explain why enthusiastic assessors, more than half of whom are g.c., are more likely to assess vocational interests than IG assessors.

5. LIMITATIONS OF THE PRESENT STUDY

Some limitations of this study should be noted. First, the low response rate may have introduced some bias with respect to the representativeness of the samples (Beaud, 2016; Fortin & Gagnon, 2016). Indeed, the response rates were lower than expected considering comparable online surveys (Guo, Kopec, Cibere, Li, & Goldsmith, 2016; Le Corff, Yergeau, & Savard, 2011; Monroe & Adams, 2012; Sauermann & Roach, 2012). The length of the questionnaire (Dillman, Smyth, & Christian, 2014; Guo *et al.*, 2016), a failure to personalize invitations to participate in the survey, the limited number of reminders in some cases (Dillman *et al.*, 2014; Sauermann & Roach, 2012), and the possible disinterest in the topic of

the survey (Blais & Durand, 2016; Dillman *et al.*, 2014) may have played a role in lowering the response rates.

On another note, in the context of the study of social representations, the use of a standardized questionnaire that proposes predefined statements on which participants must position themselves has limitations as to its ability to collect all the possible content of social representations regarding psychometric assessment. In this respect, social representations that were examined in this study were circumscribed around predefined dimensions according to the selected assessment models. It is possible that social representations regarding psychometric assessment exceed the scope of those two models. Lastly, in relation to what is expected from a sociodynamic analysis of social representations as exposed by Doise *et al.* (1992), Rateau *et al.* (2012) and Rateau and Lo Monaco (2013), it is also important to note that the research objectives pursued in this study did not cover the relations between social representations.

6. CONCLUSIONS AND FUTURE PROSPECTS

Despite these limitations, the present research was a first attempt at examining social representations related to psychometric assessment. It was able to provide a better understanding of psychometric instruments users' preferred approaches to psychometric assessment as well as the association between social factors and the adoption of these approaches.

Future research pursued within a sociodynamic approach should focus on relations between social representations regarding psychometric assessment to provide a comprehensive analysis of those cognitive elements. In addition, it would be important to examine whether social representations can explain some psychometric assessment practices beyond known contextual factors such as professional affiliation and workplaces. Lastly, in relation to the limits associated with the use of a structured method based on predefined assessment models to collect the content of social representations, it could be interesting to

explore qualitative methods, such as semi-structured interviews and associative techniques (Lo Monaco, Piermattéo, Rateau, & Tavani, 2017). This would help identify other social representations regarding psychometric assessment that extend beyond the principles of the IG and therapeutic models of assessment.

REFERENCES

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, 35, 25-41. Retrieved from <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. doi:10.3406/rfp.2002.2866
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing* (5th ed.). Washington, DC: AERA Publications Sales.
- Aschieri, F., De Saeger, H., & Durosini, I. (2015). L'évaluation thérapeutique et collaborative: preuves empiriques. *Pratiques psychologiques*, 21(4), 307-317. doi:10.1016/j.prps.2015.09.005
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. In B. Gauthier, & I. Bourgeois (Eds.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6th ed.) (pp. 251-286). Quebec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Blais, A., & Durand, C. (2016). Le sondage. In B. Gauthier, & I. Bourgeois (Eds.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6th ed.) (pp. 455-501). Quebec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Beillerot, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression? *Cahiers pédagogiques*, 416, 12-13. Retrieved from <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression>
- Clémence, A. (2001). Social positioning and social representations. In K. Deaux, & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 83-95). Oxford, England: Blackwell Publishers Ltd.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2010). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Cook, J. R., Hausman, E. M., Jensen-Doss, A., & Hawley, K. M. (2017). Assessment practices of child clinicians. Results from a national survey. *Assessment*, 24(2), 210-221. doi:10.1177/1073191115604353

- Corkum, P., French, F., & Dorey, H. (2007). School psychology in Nova Scotia: A survey of current practices and preferred future roles. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 108-120. doi:10.1177/0829573507301121
- Curry, K. T., & Hanson, W. E. (2010). National survey of psychologists' test feedback training, supervision, and practice: A mixed methods study. *Journal of Personality Assessment*, 92(4), 327-336. doi:10.1080/00223891.2010.482006
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., ... Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45. doi:10.7202/1016856ar
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, mail and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). New York, NY: Wiley & Sons.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Dorceus, S., Le Corff, Y., Yergeau, É., Gingras, M., & Savard, R. (2014). Les pratiques des conseillers et conseillères d'orientation du Québec en matière d'évaluation psychométrique dans les écoles secondaires: motifs d'utilisation, critères de sélection, modalités d'évaluation, formation et respect des normes de pratique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(2), 143-170. doi:10.4000/osp.4337
- Dorceus, S., Le Corff, Y., Yergeau, É., Savard, R., & Gingras, M. (2014). Les pratiques des conseillers et conseillères d'orientation du Québec en matière d'évaluation psychométrique dans les écoles secondaires: dimensions évaluées, tests utilisés et exercice des activités réservées par le Projet de loi 21. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(2), 171-193. doi:10.4000/osp.4354
- Escard, E., Torreggiani, C., & Jaquier, V. (2015). Les représentations des professionnels de santé par rapport aux violences et leur impact sur les patients. *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, 68(2), 180-196.
- Finn, S. E. (2007). *In our clients' shoes: Theory and techniques of therapeutic assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Finn, S. E., & Chudzik, L. (2010). L'évaluation thérapeutique : une intervention originale brève. In S. Sultan, & L. Chudzik (Eds.), *Du diagnostic au traitement : Rorschach et MMPI-2* (pp. 203-226). Wavre, Belgium: Mardaga.
- Finn, S. E., Fischer, C. T., & Handler, L. (2012). *Collaborative/therapeutic assessment: A casebook and guide*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Finn, S. E., & Tonsager, M. E. (1997). Information-gathering and therapeutic models of assessment: Complementary paradigms. *Psychological Assessment*, 9(4), 374-385. doi: 10.1037/1040-3590.9.4.374
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3rd ed.). Montreal, QC: Chenelière éducation.
- Frackowiak, M., Fantini, F., & Aschieri, F. (2015). L'évaluation thérapeutique: description de quatre modèles. *Pratiques psychologiques*, 21(4), 319-330. doi:10.1016/j.prps.2015.09.006
- Frankfurt, S., Frazier, P., Syed, M., & Jung, K. R. (2016). Using Group-Based Trajectory and Growth Mixture Modeling to Identify Classes of Change Trajectories. *Counseling Psychologist*, 44(5), 622-660. doi:10.1177/0011000016658097
- Groth-Marnat, G. (2009). *Handbook of psychological assessment* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Guo, Y., Kopec, J. A., Cibere, J., Li, L. C., & Goldsmith, C. H. (2016). Population survey features and response rates: A randomized experiment. *American Journal of Public Health*, 106(8), 1422-1426. doi:10.2105/AJPH.2016.303198
- Hanson, W. E., & Poston, J. M. (2011). Building confidence in psychological assessment as a therapeutic intervention: An empirical based reply to Lilienfeld, Garb, and Wood (2011). *Psychological Assessment*, 23(4), 1056-1062. doi:10.1037/a0025656
- Harris, G. E., & Joy, R. M. (2010). Educational psychologists' perspectives on their professional practice in Newfoundland and Labrador. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(2), 205-220. doi:10.1177/0829573510366726
- Hogan, T. P. (2017). *Introduction à la psychométrie* (R. Stephenson & N. Parent, trad. 2nd ed.). Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Jacobson, R. M., Hanson, W. E., & Zhou, H. (2015). Canadian psychologists' test feedback training and practice: A national survey. *Canadian Psychology*, 56(4), 394-404. doi:10.1037/cap0000037
- Korchin, S. J., & Schuldberg, D. (1981). The future of clinical assessment. *American Psychologist*, 36(10), 1147-1158. doi:10.1037/0003-066X.36.10.1147
- Le Corff, Y., Yergeau, É., & Savard, R. (2011). Évaluation psychométrique: enquête sur les pratiques des conseillers d'orientation. *L'Orientation*, 1(1), 18-20. Retrieved from <https://orientation.qc.ca/files/LOrientation-Vol1-No1-Aout-2011.pdf>

- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P., & Tavani, J. L. (2017) Methods for Studying the Structure of Social Representations: A Critical Review and Agenda for Future Research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47(3), 306–331. doi:10.1111/jtsb.12124
- Lorenzi-Cioldi, F., & Clémence, A. (2010). Social representations. In J. M. Levine, & M. A. Hogg (Eds.), *Encyclopedia of Group Processes and Intergroup Relations*, Vol. 2 (pp. 823-826). Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.4135/9781412972017.n254
- Miller, L. A., & Lovler, R. L. (2016). *Foundations of psychological testing: A practical approach* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Monroe, M. C., & Adams, D. C. (2012). Increasing response rates to web-based surveys. *Journal of Extension*, 50(6), 6-7.
- Morris, S. B., Daisley, R. L., Wheeler, M., & Boyer, P. (2015). A meta-analysis of the relationship between individual assessments and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 100(1), 5-20. doi:10.1037/a0036938
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Los Angeles, CA: Author. Retrieved from https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf
- Novara, C., Serio, C., & Lavanco, G. (2017). Teachers' Representations on Adoptive Families and Educational Practices: New Challenges in Teachers' Preparation. *Adoption Quarterly*, 20(2), 135-154. doi:10.1080/10926755.2016.1201707
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535-569. doi:10.1080/10705510701575396
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2010). *Assessment guide for career and guidance counselling*. Retrieved from <https://orientation.qc.ca/files/Guide-dévaluation-en-orientation-version-anglaise.pdf>
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. Retrieved from https://www.orientation.qc.ca/files/Rapport_OCCOQ_2017.pdf
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation: lignes directrices*. Retrieved from https://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/Evaluation_psychoeducative_2014.ashx?la=fr

- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. Retrieved from http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/Rapport%20annuel_2016-2017.ashx?la=fr
- Ordre des psychologues du Québec. (2011). *Le référentiel d'activité professionnelle lié à l'exercice de la profession de psychologue au Québec*. Retrieved from <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/R%C3%A9f%C3%A9rentiel+d%27activit%C3%A9+professionnelle+li%C3%A9+%C3%A0+l%27exercice+de+la+profession+de+psychologue+au+Qu%C3%A9bec/af9ce31c-b8dd-4cad-8f4a-91ad585f451d>
- Ordre des psychologues du Québec. (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. Retrieved from <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/135241/Rapport+annuel+2016-2017/dd6ece39-50e9-46e5-8921-1c4b568b10fe>
- Oudjani, C., Dany, L., Derome, M., & Bataille, J. (2015). Représentations sociales de la contention en pédiatrie: regards de professionnels. *Archives de Pédiatrie*, 22(1), 4-13. doi:10.1016/j.arcped.2014.10.001
- Paul, V., & Perriault, J. (2004). Introduction. Pratiques d'information et de communication: l'empreinte du numérique. *La Revue Hermès*, 2(39), 9-16. Retrieved from www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-2-page-9.htm
- Poston, J. M., & Hanson, W. E. (2010). Meta-analysis of psychological assessment as a therapeutic intervention. *Psychological Assessment*, 22(2), 203-212. doi:10.1037/a0018679
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La théorie des représentations sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicologia*, 6(1), 1-21. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C., & Abric, J.-C. (2012). Social representation theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Volume 2* (pp. 477-498). London, England: Sage Publications. doi:10.4135/9781446249222.n50
- Sackett, P. R., Borneman, M. J., & Connelly, B. S. (2008). High stakes testing in higher education and employment: Appraising the evidence for validity and fairness. *American Psychologist*, 63(4), 215-227. doi:10.1037/0003-066X.63.4.215
- Sauermann, H., & Roach, M. (2012). Increasing web survey response rates in innovation research: An experimental study of static and dynamic contact design features. *Research Policy*, 42(1), 273-286. doi:10.1016/j.respol.2012.05.003

- Schmidt, F. L., Oh, I.-S., & Shaffer, J. A. (2016). *The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 100 years of research findings*. Fox School of Business Research Paper. Retrieved from <https://www.testingtalent.net/wp-content/uploads/2017/04/2016-100-Yrs-Working-Paper-on-Selection-Methods-Schmit-Mar-17.pdf>
- Smith, J. D., & Finn, S. E. (2014). Integration and therapeutic presentation of multimethod assessment results: Empirically supported guiding framework and case example. In C. J. Hopwood, & R. F. Bornstein (Eds.), *Multimethod clinical assessment of personality and psychopathology* (pp. 403–425). New York, NY: Guilford Press.
- Tallent, N. (1992). *The practice of psychological assessment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wright, C. V., Beattie, S. G., Galper, D. I., Church, A. S., Bufka, L. F., Brabender, V. M., & Smith, B. L. (2017). Assessment practices of professional psychologists: Results of a national survey. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(2), 73-78. doi:10.1037/pro0000086
- Yergeau, É., Le Corff, Y., Dorceus, S., Savard, R., & Gingras, M. (2012). Enquête sur les pratiques d'évaluation psychométrique: fréquence d'utilisation des tests et pratique des activités réservées par la Loi 21. *L'Orientation*, 1(2), 21-22. Retrieved from <https://orientation.qc.ca/files/Orientation-Vol1-No2-Janvier2012.pdf>

SEPTIÈME CHAPITRE

DISCUSSION GÉNÉRALE

Ce chapitre aborde la discussion générale des résultats de la thèse. L'apport scientifique de la thèse et des trois articles la constituant est d'abord mis en évidence. Les limites de l'étude et les pistes de recherche en découlant sont ensuite présentées. Enfin, la discussion générale se conclut par une description de l'interrelation entre la recherche, la pratique et la formation dans le cadre de l'étude des pratiques d'évaluation psychométrique.

1. APPORT SCIENTIFIQUE DE LA THÈSE

Au regard du rôle important que joue l'évaluation psychométrique dans la qualité des services rendus à la clientèle desservie dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines et des risques associés à des pratiques d'évaluation psychométrique inappropriées, il importe de s'intéresser à un tel sujet. La recension des écrits présentée au premier chapitre de cette thèse soulève toutefois un manque de connaissances scientifiques sur les pratiques d'évaluation psychométrique. La présente thèse visait ainsi à dresser le portrait des pratiques en matière d'évaluation psychométrique des c.o., des psychologues et des ps. éd. québécois. Trois objectifs spécifiques auxquels les trois articles ont tenté de répondre en découlent. Le premier objectif était de dresser un portrait des pratiques évaluatives des groupes professionnels visés depuis l'entrée en vigueur de la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Le second objectif était d'étudier des facteurs associés à certaines pratiques d'évaluation psychométrique des groupes professionnels visés. Le troisième objectif était d'examiner les représentations sociales relatives à l'évaluation psychométrique des groupes professionnels visés.

Les trois articles sont complémentaires au sens où les deux premiers articles mettent en évidence certaines variables associées aux pratiques d'évaluation psychométrique, alors que les deuxième et troisième articles proposent une analyse sociodynamique des

représentations sociales relatives à l'évaluation psychométrique à partir de deux angles différents. Les prochains paragraphes mettent en évidence l'apport scientifique de chacun des articles et les principaux constats tirés des résultats de cette thèse.

Le premier article dresse un portrait des pratiques liées aux activités d'évaluation réservées par le Code des professions du Québec. Il s'agit de la seule étude portant sur le sujet depuis l'entrée en vigueur des dispositions de la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines en 2012. À la lumière des risques de préjudice associé à la pratique des professionnelles et professionnels du domaine et la vulnérabilité de la clientèle visée par cette loi, il serait attendu que le sujet fasse l'objet de plusieurs études scientifiques. Cependant, il appert qu'une seule autre enquête comparable portant exclusivement sur les pratiques des c.o. ait été réalisée en 2010, soit avant l'entrée en vigueur des dispositions législatives (Dorceus, Le Corff, Yergeau, Savard et Gingras, 2014; Yergeau, Le Corff et Dorceus, 2012; Yergeau, Le Corff, Dorceus *et al*, 2012). En plus de fournir un état actuel de la situation qui permet de mieux comprendre les pratiques et qui pourra servir de point de référence pour en suivre l'évolution, ce premier article tient compte de variables liées aux pratiques évaluatives, telles que l'appartenance professionnelle, la clientèle desservie et le milieu de pratique. Les résultats montrent, d'abord, des différences interprofessionnelles en ce qui concerne la perception de l'impact des modifications apportées au Code des professions. En effet, les c.o. et les ps. éd. perçoivent plus de changements dans leur pratique que les psychologues, ce qui est cohérent avec l'ampleur des modifications apportées à leurs champs de pratique respectifs. Il semblerait également que plusieurs des activités réservées soient peu investies, ce qui soulève un questionnement quant à l'adéquation entre les besoins d'évaluation et l'offre de service des praticiennes et praticiens. Par ailleurs, les activités réservées semblent davantage ancrées dans la pratique des psychologues et des personnes professionnelles œuvrant auprès de clientèles ciblées par les modifications apportées au Code des professions, telles que les individus présentant des troubles du développement ou une déficience intellectuelle. Ainsi, l'appartenance professionnelle et la clientèle desservie se révèlent potentiellement déterminantes des pratiques évaluatives des groupes professionnels visés.

Cependant, le milieu de pratique semble peu lié à ces mêmes pratiques, ce qui laisse penser que la prise en considération du secteur d'intervention plutôt que du milieu de pratique serait une avenue plus prometteuse telle que reflétée dans le deuxième article.

Le deuxième article a permis l'identification de facteurs associés à certaines pratiques d'évaluation psychométrique. Cela permet une meilleure compréhension des pratiques propres à chaque groupe professionnel québécois à l'étude ainsi qu'une meilleure compréhension des variables qui permettraient de les expliquer. Jusqu'à maintenant, des études comparatives mettaient en évidence des variables contextuelles potentielles sans toutefois déterminer leur capacité à expliquer les pratiques d'évaluation psychométrique. En ce sens, ce second article tente d'aller plus loin dans l'analyse des pratiques d'évaluation psychométrique que les nombreuses études sur le sujet recensées dans le premier chapitre de la présente thèse. À cet égard, les résultats montrent que des facteurs contextuels sont significativement associés à certaines pratiques d'évaluation psychométrique des c.o. et des psychologues. La nature de ces facteurs et leur contribution globale diffèrent selon l'appartenance professionnelle. Du côté des c.o., le nombre d'heures de formation continue suivie en évaluation psychométrique et le fait de desservir une clientèle adulte (18 à 59 ans) sont liés à la fréquence d'utilisation d'instruments psychométriques, tandis que la clientèle desservie (adultes âgés de 60 ans et plus, organisations et entreprises) est associée à la nature du principal construit évalué. Quant aux psychologues, le secteur d'intervention (psychologie clinique, neuropsychologie et expertise psycholégale) est lié à la fréquence d'utilisation d'instruments psychométriques, alors que la clientèle desservie (adultes âgés de 18 à 59 ans, clientèles présentant des troubles d'apprentissage, une déficience intellectuelle ou des handicaps physiques) est associée à la nature du principal construit évalué. Somme toute, l'appartenance professionnelle et la clientèle desservie émergent en tant que variables potentiellement déterminantes des pratiques d'évaluation psychométrique, ce qui rappelle les résultats issus du premier article. Le secteur d'intervention s'avère également déterminant.

Un apport original et novateur du second article réside dans l'introduction des représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique en tant que variables

potentiellement explicatives en s'appuyant sur les modèles d'évaluation thérapeutique et de collecte d'informations. Bien que des méthodes qualitatives soient souvent associées à l'étude des représentations sociales, l'approche sociodynamique, mobilisée dans le cadre de la présente recherche, repose sur des méthodes mixtes de collecte de données (p. ex. : entretiens, échelles d'intervalles) ainsi que des méthodes d'analyses statistiques multivariées (Rateau et Monaco, 2013). L'adoption d'une approche quantitative sur le plan de la collecte et de l'analyse des données cadre donc bien avec les principes de l'approche sociodynamique.

La mobilisation des représentations sociales représente une contribution significative à l'étude des pratiques d'évaluation psychométrique puisqu'en tant que variables cognitives, les représentations sociales se démarquent des variables contextuelles (p. ex. : appartenance professionnelle, milieu de pratique, secteur d'intervention, clientèle desservie, etc.) souvent mises en évidence dans les récentes études recensées (Cook *et al.*, 2017; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Gingras et Savard, 2014; Dorceus, Le Corff, Yergeau, Savard et Gingras, 2014; Hunsley *et al.*, 2012; Jacobson *et al.*, 2015; Peterson *et al.*, 2014; Wright *et al.*, 2017). À notre connaissance, les représentations sociales n'ont également jamais été formellement mobilisées dans les études portant sur les pratiques d'évaluation psychométrique. De plus, à ce jour, les études traitant des modèles d'évaluation thérapeutique et de collecte d'informations ont davantage traité de leur efficacité (Aschieri *et al.*, 2015; Hanson et Poston, 2011; Poston et Hanson, 2010) et de la fréquence des pratiques d'évaluation thérapeutique liées à la rétroaction de résultats (Curry et Hanson, 2010; Jacobson *et al.*, 2015). Dans le cadre de ce second article, les représentations sociales ont ainsi été analysées dans une perspective sociodynamique centrée sur les variables visant l'étude des relations entre les représentations sociales relatives à l'évaluation psychométrique sous la forme d'échelles d'adhésion à chacun des modèles d'évaluation. Les résultats révèlent une contribution additionnelle des représentations sociales pour expliquer la fréquence d'évaluation psychométrique chez les c.o. et les psychologues ainsi que la nature du principal construit évalué par les c.o. au-delà de la contribution de variables contextuelles.

Le troisième et dernier article aborde les représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique dans une perspective sociodynamique, mais cette fois-ci sous l'angle des relations entre les groupes professionnels et leurs représentations sociales. En d'autres termes, il s'appuie sur une analyse des représentations sociales orientée sur les personnes plutôt qu'une analyse orientée sur les variables de manière à étudier les personnes évaluatrices ayant des représentations sociales similaires à l'égard de l'évaluation psychométrique. Ce troisième article est ainsi le premier qui examine de façon approfondie les représentations sociales des c.o., des psychologues et des ps. éd. en lien avec l'évaluation psychométrique. Il se démarque également des études recensées portant sur les modèles d'évaluation thérapeutique et de collecte d'informations puisqu'il traite de la place de ces modèles dans leur globalité dans la pratique des groupes professionnels visés. Effectivement, au-delà des principes liés à la rétroaction des résultats, les principes liés aux objectifs d'évaluation, au degré d'implication de la personne évaluée, au rôle de la personne évaluatrice, au centre de l'attention et à l'utilité perçue des instruments psychométriques sont aussi mobilisés dans l'étude. Les résultats présentés dans le cadre de cet article offrent une meilleure compréhension des approches d'évaluation psychométriques privilégiées par les personnes utilisatrices et de l'influence de facteurs sociaux. À cet égard, trois classes de personnes évaluatrices émergent des analyses. Bien que les personnes évaluatrices adhérant à l'approche d'évaluation thérapeutique se distinguent de celles qui adhèrent à l'approche de collecte d'informations sur plusieurs principes, elles s'entendent par rapport au fait que les instruments psychométriques représentent à la fois une méthode de collecte d'informations servant à la prise de décision et à la communication entre praticiennes et praticiens, mais aussi une intervention visant la connaissance de soi de la personne évaluée. Cela appuie l'idée que les modèles d'évaluation thérapeutique et de collecte d'informations sont effectivement complémentaires (Finn et Tonsager, 1997). D'ailleurs, l'émergence d'une troisième classe caractérisant des personnes évaluatrices que l'on peut qualifier d'enthousiastes, puisqu'elles adhèrent à l'ensemble des principes associés aux approches thérapeutique et de collecte d'informations, appuie la possibilité de concilier ces deux approches dans la pratique. Par ailleurs, les résultats de cet article révèlent que les représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique comportent un certain ancrage social au sens où l'appartenance

aux trois classes serait liée à des facteurs sociaux, particulièrement l'appartenance professionnelle et l'âge de la clientèle desservie. Le fait que les c.o. semblent préférer davantage une approche thérapeutique, alors que les psychologues semblent favoriser davantage une approche de collecte d'informations s'expliquerait probablement en partie par la nature des approches d'évaluation privilégiées dans leur formation initiale en évaluation. La variation de l'appartenance aux classes de types thérapeutique et collecte d'informations selon l'âge de la clientèle s'expliquerait possiblement par les particularités de la mise en application des principes thérapeutiques dans le cadre de l'intervention auprès des enfants. Enfin, les différences de pratiques observées entre les classes de personnes évaluatrices ont permis d'explorer un lien potentiel entre les représentations sociales et les pratiques d'évaluation psychométrique, notamment en ce qui a trait à la fréquence d'utilisation d'instruments psychométriques. À cet égard, les résultats ont montré que l'appartenance à la classe de type collecte d'informations était associée à une plus grande utilisation des instruments psychométriques que l'appartenance à la classe de type thérapeutique. Ce lien potentiel a d'ailleurs pu être examiné plus formellement dans le cadre du deuxième article qui a effectivement mis en évidence les représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique en tant que variables potentiellement explicatives de certaines pratiques d'évaluation psychométrique des c.o. et des psychologues.

En somme, les premier et deuxième articles ont permis de clarifier l'importance relative des variables contextuelles par rapport aux pratiques d'évaluation psychométrique des groupes professionnels visés. Une analyse sociodynamique des représentations sociales a également permis de clarifier le lien entre ces variables cognitives et les pratiques d'évaluation psychométrique dans le cadre des deuxième et troisième articles. À cet égard, il est important de souligner que les multiples méthodes d'analyses mobilisées ont permis de couvrir les deux aspects de l'analyse sociodynamique des représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique, soit les relations entre ces dernières ainsi que les relations entre les groupes émergents et leurs représentations sociales (Doise *et al.*, 1992; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau *et al.*, 2012). En outre, les trois articles ont révélé des différences interprofessionnelles significatives, notamment entre les c.o. et les psychologues, en ce qui

concerne leur perception de l'impact des modifications apportées au Code des professions du Québec, leur degré d'appropriation des activités d'évaluation réservées, la nature des facteurs associés à certaines de leurs pratiques d'évaluation psychométrique ainsi que leur degré d'adhésion aux approches d'évaluation thérapeutique et de collecte d'informations. À ce propos, les c.o. perçoivent plus de changements attribuables aux modifications apportées au Code des professions du Québec dans leur pratique que les psychologues. Ces derniers s'avèrent d'ailleurs plus investis dans l'exercice des activités réservées que les c.o. Le secteur d'intervention se démarque aussi en tant que facteur potentiellement explicatif des pratiques des psychologues. Quant au degré d'adhésion aux approches d'évaluation, les c.o. semblent privilégier une approche thérapeutique alors que les psychologues semblent adhérer davantage à une approche de collecte d'informations. Enfin, les nombreux apports scientifiques de la thèse montrent que l'articulation proposée des concepts d'évaluation psychométrique, de pratiques professionnelles déclarées et de représentations sociales dans la section 5 du deuxième chapitre de la thèse est prometteuse, malgré les limites mentionnées dans la section qui suit.

2. LIMITES DE LA RECHERCHE

Malgré les apports scientifiques significatifs des trois articles, certaines limites méthodologiques doivent être considérées. D'abord, en raison de l'encadrement dont font l'objet les pratiques professionnelles, l'étude de pratiques déclarées plutôt qu'observées comporte possiblement des biais quant à l'authenticité des réponses fournies au sens où elles pourraient refléter plus ou moins justement la réalité (Talbot, 2012).

Ensuite, les faibles taux de réponse obtenus limitent la représentativité des échantillons à l'étude (Beaud, 2016; Fortin et Gagnon, 2016). Effectivement, les taux de réponse sont inférieurs à ceux obtenus dans des études comparables réalisées par le biais d'un questionnaire en ligne (Guo, Kopec, Cibere, Li et Goldsmith, 2016; Le Corff *et al.*, 2011; Monroe et Adams, 2012; Sauermann et Roach, 2012). Malgré la mise en place d'une mesure incitative telle que recommandée par plusieurs chercheurs (Guo *et al.*, 2016; Sauermann et

Roach, 2012), il est probable que la longueur du questionnaire (Dillman *et al.*, 2014; Guo *et al.*, 2016), un manque d'intérêt par rapport au thème de la recherche (Blais et Durand, 2016; Dillman *et al.*, 2014), le fait que les invitations à participer à l'enquête n'étaient pas personnalisées, ainsi que le nombre restreint de rappels (Dillman *et al.*, 2014; Sauermann et Roach, 2012), notamment dans le cas des psychologues, aient contribué aux faibles taux de réponse. Le taux de réponse est particulièrement faible en ce qui concerne l'échantillon de ps. éd. Les résultats les concernant (voir le premier article et le troisième article) devraient donc être interprétés avec prudence.

En ce qui a trait à la représentativité des échantillons, les analyses présentées dans la section 2.2 du troisième chapitre montrent que pour l'échantillon des c.o., les principaux milieux de pratique sont bien représentés, mais des biais de représentativité sont tout de même présents pour certains milieux de pratique (réadaptation, fonction publique, compagnies et entreprises, pratique privée). Quant à la représentativité de l'échantillon des psychologues ainsi que celle de l'échantillon des ps. éd., il n'est pas possible de l'évaluer de façon précise en l'absence de données populationnelles comparables. Ces biais peuvent avoir nui au caractère généralisable des résultats de la thèse.

En lien avec les faibles taux de réponse, la taille modeste des échantillons constitue aussi une limite importante, particulièrement dans le cadre des analyses de régression multiple et logistique multinomiale. Prenant en considération le fait que les analyses de régression multiple ont été réalisées dans une perspective exploratoire mobilisant une méthode pas à pas, la taille de l'échantillon des c.o. ainsi que celui des psychologues ne respectent pas le nombre minimal de sujets requis par variable indépendante introduite selon les recommandations de Tabachnick et Fidell (2013). Cela a pu limiter la puissance statistique disponible (*Ibid.*) et donc le nombre de variables retenues dans les modèles de régression relatifs à la fréquence d'évaluation psychométrique. Cependant, il importe de noter que les analyses de régression multiple ont tout de même permis de détecter des effets de petite taille, ce qui suggère que la puissance statistique était suffisante. La qualité des analyses de régression logistique multinomiale effectuées sur l'échantillon de psychologues

a également été affectée par la taille modeste de l'échantillon. Effectivement, certaines variables potentiellement explicatives (p. ex. : secteur de la psychologie du travail et des organisations) ont été exclues des analyses puisqu'elles ne respectaient pas le nombre minimal de cas requis par catégorie du principal construit évalué.

En outre, dans le cadre de l'étude des représentations sociales, l'utilisation d'un questionnaire standardisé proposant des énoncés prédéfinis par rapport auxquels les personnes professionnelles doivent se positionner présente des limites quant à sa capacité à recueillir tout le contenu possible des représentations sociales (Abric, 1994; Rateau et Lo Monaco, 2013). À cet égard, les représentations sociales qui ont fait l'objet d'analyses dans le cadre des deuxième et troisième articles étaient effectivement circonscrites autour de dimensions prédéfinies au regard des deux modèles d'évaluation retenus (thérapeutique et collecte d'informations). En ce sens, la présente thèse portait sur une sélection des représentations sociales des groupes professionnels visés à l'égard de l'évaluation psychométrique. Il est donc probable que les représentations sociales des professionnelles et professionnels concernés dépassent la portée des modèles d'évaluation thérapeutique et de collecte d'informations. Il importe aussi de noter que les échelles d'adhésion aux deux approches d'évaluation mobilisées dans le deuxième article montraient des indices de cohérence interne inférieurs aux barèmes établis (Hogan, 2017). En plus d'affecter la validité de ces indices, cela a pu limiter leur contribution relative dans les modèles de régression en lien avec la fréquence d'évaluation psychométrique et la nature du principal construit évalué.

Au regard des constats effectués par rapport à l'importance relative du secteur d'intervention en tant que variable associée aux pratiques d'évaluation psychométrique pour l'échantillon des psychologues, l'absence de cette variable pour les échantillons de c.o. et de ps. éd. représente une autre limite de la recherche. Pour les c.o. et les ps. éd., les secteurs d'intervention définis par leurs ordres professionnels respectifs s'apparentent aux milieux de pratique et aux clientèles desservies contrairement aux secteurs d'intervention psychologique caractérisés par des finalités particulières. Effectivement, l'OCCOQ (2019a, 2019b, 2019c) délimite les secteurs suivants : éducation secondaire, éducation collégiale et universitaire,

secteur organisationnel, pratique privée, employabilité (incluant les services d'orientation pour adultes), psychothérapie et médiation familiale. Quant à l'OPPQ (2019), il distingue la pratique privée du secteur public, incluant les institutions scolaires, les Centres de santé et de services sociaux, les centres jeunesse et les Centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement. C'est pourquoi il n'a pas été jugé pertinent d'inclure une variable relative au secteur d'intervention pour les échantillons de c.o. et de ps. éd. en plus de celles liées au milieu de pratique et à la clientèle desservie.

Pour finir, bien que la présente recherche considère plusieurs variables contextuelles dans le cadre de l'analyse des pratiques d'évaluation psychométrique, les résultats ne tiennent pas compte de la possible variabilité des pratiques pour une même personne praticienne qui travaille dans plus d'un milieu ou auprès de plusieurs clientèles. La diversité des milieux de pratique dans lesquels œuvrent les personnes professionnelles et la multitude des clientèles qu'elles desservent ne sont donc pas prises en considération. Il en est de même pour la diversité des principaux construits mesurés qui n'est pas considérée dans les analyses de régression logistique multinomiale et de variance qui portent plutôt sur le principal construit évalué.

3. PISTES DE RECHERCHE

Au regard des limites mentionnées dans la section précédente et des résultats issus des trois articles de thèse, plusieurs pistes de recherche sont proposées. D'abord, dans le cadre de futures recherches mobilisant un devis semblable, il serait important de mettre en place différentes stratégies dans le cadre de la collecte de données afin d'optimiser le taux de réponse des groupes professionnels visés et par le fait même la taille de l'échantillon à l'étude. En lien avec les hypothèses d'explication mentionnées plus haut, il faudrait, entre autres, mettre davantage l'accent sur la longueur du questionnaire, la collaboration des ordres professionnels pour la sollicitation de leurs membres, le format des invitations (courriel ciblé; personnalisation des invitations) et le nombre de rappels.

Par ailleurs, compte tenu de l'influence négligeable du milieu de pratique sur les différentes pratiques examinées dans le cadre de la présente recherche, il serait pertinent de considérer davantage le secteur d'intervention en tant que variable associée aux pratiques d'évaluation psychométrique des c.o. et des ps. éd. Tel qu'observé pour l'échantillon de psychologues, les secteurs d'intervention comportant une finalité particulière (p. ex. : clinique, scolaire, travail et organisations) auraient plus de potentiel explicatif que les milieux de pratique (p. ex. : employabilité, pratique privée, santé et services sociaux) qui englobent possiblement une diversité de finalités et de pratiques. En lien avec la limite mentionnée à cet égard, il serait indiqué de tenter de définir des secteurs d'intervention, comportant des finalités particulières, distincts des milieux de pratique dans les cas des c.o. et des ps. éd.

Dans le cadre de l'étude des représentations sociales relatives à l'évaluation psychométrique, il serait intéressant d'explorer des méthodes qualitatives, telles que les entrevues semi-structurées et les techniques associatives (Lo Monaco *et al.*, 2017) pour recueillir le contenu des représentations sociales. Cela permettrait d'identifier d'autres représentations sociales relatives à l'évaluation psychométrique qui dépassent les principes des approches d'évaluation thérapeutique et de collecte d'informations retenues dans la présente recherche. Considérant que les échelles d'adhésion aux deux approches d'évaluation mobilisées dans le cadre des analyses de régression présentaient une faible cohérence interne, il serait également pertinent de refaire ces analyses avec des échelles bonifiées. Enfin, il serait utile d'examiner le lien entre les représentations sociales relatives à l'évaluation psychométrique et d'autres pratiques que celles traitées dans la présente recherche qui pourraient être influencées par les approches d'évaluation privilégiées, notamment les critères de sélection des instruments psychométriques.

Dans une perspective explicative des pratiques d'évaluation psychométrique, il y aurait matière à explorer d'autres variables potentiellement explicatives au-delà des facteurs mobilisés dans la présente recherche. À titre d'exemple, considérant la proportion limitée de la variance expliquée par les variables ciblées pour l'échantillon des c.o., il serait pertinent de retenir le secteur d'intervention plutôt que le milieu de pratique tel que mentionné plus

haut. En plus de considérer la formation continue en évaluation psychométrique, il serait aussi intéressant d'inclure la formation initiale en évaluation psychométrique en tant que facteur potentiel (p. ex. : le nombre d'heures de formation initiale en évaluation psychométrique ou le nombre de crédits en évaluation psychométrique au cours de la formation initiale). La considération des ressources du milieu et du partage des activités d'évaluation avec d'autres groupes professionnels serait également indiquée. En outre, un plus grand échantillon, particulièrement en ce qui concerne les ps. éd., permettrait d'optimiser la puissance statistique disponible pour réaliser des analyses de régression comportant plusieurs variables indépendantes. Enfin, il serait souhaitable d'examiner la contribution des facteurs mobilisés dans la présente étude sur la variance des autres pratiques d'évaluation psychométrique, telles que la sélection des instruments psychométriques, les principaux instruments psychométriques utilisés et le respect des normes de pratique.

Considérant le cas des personnes professionnelles qui travaillent dans plus d'un milieu de pratique et auprès de plus d'un type de clientèle, il serait à propos d'examiner la variabilité de leurs pratiques d'un milieu à un autre et d'une clientèle à une autre. Dans cette même visée de représentativité des pratiques des personnes professionnelles visées, il serait souhaitable d'étudier non seulement la nature du principal construit psychologique évalué, mais l'ensemble des principaux construits psychologiques mesurés par ces dernières. Cela fournirait un portrait plus représentatif de la pratique des c.o., des psychologues et des ps. éd.

En terminant, compte tenu de la disponibilité de données d'enquête comparables portant sur les pratiques d'évaluation psychométrique des c.o. en 2010 (Le Corff *et al.*, 2011), il serait intéressant d'examiner l'évolution de ces pratiques jusqu'à aujourd'hui. Une telle étude permettrait de suivre l'évolution des pratiques des c.o. relatives à la fréquence d'évaluation psychométrique, au degré d'appropriation des activités réservées par le Code des professions du Québec, aux motifs d'utilisation des instruments psychométriques, aux principaux construits mesurés et instruments utilisés, aux critères de sélection des instruments psychométriques, aux modalités d'utilisation privilégiées, au respect des normes de pratique et à la formation en évaluation psychométrique. Cela fournirait alors un état de

la situation quant au développement des pratiques et des besoins de formation en matière d'évaluation psychométrique.

4. INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE, LA PRATIQUE ET LA FORMATION

En guise de conclusion, il importe de situer la thèse par rapport à la thématique du doctorat en éducation, soit l'interrelation entre la recherche, la pratique et la formation. Tout d'abord, un premier lien entre la recherche et la pratique est mis en évidence par l'objet de recherche qui vise l'étude des pratiques d'évaluation psychométrique de trois groupes professionnels œuvrant dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. La pratique vient donc alimenter la recherche en suscitant notamment des questionnements par rapport aux pratiques évaluatives en lien avec les activités réservées par la Loi modifiant le Code des professions du Québec, les facteurs associés aux pratiques d'évaluation psychométrique et les représentations sociales relatives à l'évaluation psychométrique compte tenu de leurs liens avec les pratiques d'évaluation psychométrique. Par ailleurs, l'impact de la recherche sur la pratique n'est pas explicité dans les objectifs de recherche qui visent essentiellement le développement des connaissances relatives aux pratiques d'évaluation psychométrique. Des retombées impliquant l'amélioration des pratiques d'évaluation psychométrique sont toutefois anticipées. Effectivement, la participation à l'enquête qui proposait aux praticiennes et praticiens de porter un regard sur leurs propres pratiques a pu susciter un premier questionnement chez ces derniers et amorcer l'analyse de leurs pratiques professionnelles dans une visée de maintien de bonnes pratiques et d'amélioration de pratiques moins adaptées. Les résultats de la présente recherche ont aussi permis de cibler une zone de développement potentiel en ce qui concerne le relativement faible degré d'appropriation des activités d'évaluation réservées par la Loi modifiant le Code des professions du Québec. Dans cette optique, les résultats présentés dans le premier article pourraient avoir un impact sur l'encadrement de la pratique des c.o., des psychologues ainsi que des ps. éd., ce qui relève de leurs ordres professionnels respectifs. Il faut toutefois rappeler qu'il serait important d'examiner les raisons qui expliquent ce faible degré d'appropriation des activités réservées avant d'établir qu'il s'agit effectivement d'une zone

de développement professionnel. Enfin, la diffusion des résultats de la présente recherche fournira une autre occasion aux praticiennes et praticiens d'évaluer leurs pratiques.

Pour ce qui est des liens entre la recherche et la formation, et également entre la formation et la pratique, ils sont observés dans le cadre des trois articles. À la lumière des résultats présentés dans le premier article, un questionnement est effectivement soulevé par rapport à la formation initiale en évaluation psychométrique des praticiennes et praticiens chez lesquels un faible degré d'appropriation des activités d'évaluation réservées est observé. Selon les raisons qui expliquent ces résultats, il y aurait matière à vérifier l'arrimage entre les contenus des activités pédagogiques en évaluation psychométrique composant la formation initiale des c.o., des psychologues et des ps. éd. et les activités d'évaluation qui leur sont réservées. À cet égard, il faut rappeler que la très vaste majorité des personnes professionnelles ayant participé à l'enquête ont complété leur formation initiale avant l'entrée en vigueur des activités réservées. Il serait donc normal que leur formation initiale en évaluation n'ait pas porté spécifiquement sur ces activités. Enfin, une offre de formation continue portant sur les activités d'évaluation réservées serait également bénéfique dans le cas où l'offre de services en lien avec les activités d'évaluation réservées serait insuffisante par rapport à la demande.

Dans le cadre du second article, un deuxième lien entre la recherche et la formation est mis en évidence dans les objectifs de recherche qui considèrent la formation continue en évaluation psychométrique comme une variable potentiellement explicative des pratiques d'évaluation psychométrique. En ce sens, ce deuxième article a permis d'éclairer le lien entre la formation continue en évaluation psychométrique et les pratiques d'évaluation psychométrique, notamment en ce qui concerne la fréquence d'utilisation des instruments psychométriques des c.o. Toutefois, il est entendu que la direction de cette relation entre la formation et la pratique ne peut pas être établie dans le cadre de la présente recherche. Dans un autre ordre d'idées, les résultats issus de ce second article révèlent des particularités en matière de fréquence d'utilisation des instruments psychométriques dans certains milieux de pratique et secteurs d'intervention (p. ex. : une fréquence d'utilisation accrue des instruments

psychométriques en neuropsychologie et en expertise psycholégale). À la lumière de ces résultats, il serait pertinent d'orienter l'offre de formation continue en évaluation psychométrique en fonction des particularités observées.

Quant aux résultats exposés dans le troisième article, ils soulèvent un questionnement par rapport aux spécificités de la formation des praticiennes et praticiens en matière d'approches d'évaluation privilégiées en fonction de leurs groupes d'appartenance. Selon l'état actuel de la formation initiale et continue à ce sujet, il serait pertinent qu'elle aborde les approches d'évaluation (p. ex. : fondements, principes, efficacité) et les différentes représentations sociales à l'égard de l'évaluation psychométrique afin de susciter la réflexion des personnes en formation. Pour finir, de façon globale, les éclaircissements apportés par rapport aux pratiques d'évaluation psychométrique peuvent servir à bonifier les contenus abordés dans la formation en évaluation psychométrique en exposant les particularités des différents groupes professionnels ciblés et la réalité des contextes professionnels respectifs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset-Fribourg, Suisse : Del Val.
- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-35). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). *L'étude expérimentale des représentations sociales*. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 205-223). Paris, France : Presses Universitaires de France. doi : 10.3917/puf.jodel.2003.01.0203
- Abric, J.-C. (2005). *La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales*. In J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Paris, France : ERES. doi : 10.3917/eres.abric.2003.01.0059
- Ackerman, S. J., Hilsenroth, M. J., Baity, M. R. et Blagys, M. D. (2000). Interaction of therapeutic process and alliance during psychological assessment. *Journal of Personality Assessment*, 75(1), 82-109. doi : 10.1207/S15327752JPA7501_7
- Agresta, J. (2004). Professional role perceptions of school social workers, psychologists, and counselors. *Children & Schools*, 26(3), 151-163. doi : 10.1093/cs/26.3.151
- Aldea, M. A., Rice, K. G., Gormley, B. et Rojas, A. (2010). Telling perfectionists about their perfectionism : Effects of providing feedback on emotional reactivity and psychological symptoms. *Behaviour research and therapy*, 48(12), 1194-1203. doi : 10.1016/j.brat.2010.09.003.
- Altet, M. (2000a). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, 35, 25-41. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf>>.
- Altet, M. (2000b). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 15-33). Paris, France : L'Harmattan.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. doi : 10.3406/rfp.2002.2866

- American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing* (5^e éd.). Washington, DC : AERA Publications Sales (1^{re} éd. 1974).
- Anastasi, A. (1992). Tests and assessment : What counselors should know about the use and interpretation of psychological tests. *Journal of Counseling and Development*, 70(5), 610-615. doi : 10.1002/j.1556-6676.1992.tb01670.x
- Anastasi, A. et Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall (1^{re} éd. 1954).
- Archer, R. P., Buffington-Vollum, J. K., Stredny, R. V. et Handel, R. W. (2006). A survey of psychological test use patterns among forensic psychologists. *Journal of personality assessment*, 87(1), 84-94. doi : 10.1207/s15327752jpa8701_07
- Aschieri, F., De Saeger, H. et Durosini, I. (2015). L'évaluation thérapeutique et collaborative: preuves empiriques. *Pratiques psychologiques*, 21(4), 307-317. doi : 10.1016/j.prps.2015.09.005
- Association des médecins psychiatres du Québec. (s.d.). *Qu'est-ce que la psychiatrie?* Site téléaccessible à l'adresse <<http://ampq.org/la-psychiatrie/quest-ce-que-la-psychiatrie/>> Consulté le 10 avril 2019.
- Atwood, G. E. et Stolorow, R. D. (1984). *Structures of subjectivity : Explorations in psychoanalytic phenomenology*. Hillsdale, NY: Analytic Press.
- Austin, C. A., Krumholz, L. S. et Tharinger, D. J. (2012). Therapeutic assessment with an adolescent : Choosing connections over substances. *Journal of Personality Assessment*, 94(6), 571-585. doi : 10.1080/00223891.2012.670679.
- Babbie, E. R. (2013). *The practice of social research* (13^e éd.). Belmont, CA : Wadsworth Cengage Learning (1^{re} éd. 1975).
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. In B. Gauthier et I. Bourgeois. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.) (p. 251-286). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1982).
- Beillerot, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression? *Cahiers pédagogiques*, 416, 12-13. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression>>. Consulté le 10 avril 2019.

- Béland, K. et Goupil, G. (2004). Les pratiques d'évaluation des psychologues scolaires québécois auprès des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire : Étude de dossiers. *Scientia paedagogica experimentalis*, 41(1), 83-104.
- Béland, K. et Goupil, G. (2005). Pratiques et perceptions des psychologues scolaires face à l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage au Québec. *Canadian Journal of School Psychology*, 20(1-2), 44-61. doi : 10.1177/0829573506295707
- Belzil, R. et Bourguignon, J. (1980). Enquête sur l'utilisation des tests par les conseillers d'orientation. *L'orientation professionnelle Montréal*, 16(2), 29-42.
- Benson, N. F., Floyd, R. G., Kranzler, J. H., Eckert, T. L., Fefer, S. A. et Morgan, G. B. (2019). Test use and assessment practices of school psychologists in the United States : Findings from the 2017 National Survey. *Journal of School Psychology*, 72, 29-48. doi : 10.1016/j.jsp.2018.12.004
- Bernaud, J. L. (2007). *Introduction à la psychométrie*. Paris, France : Dunod.
- Bernier, J. J. et Pietrulewicz, B. (1997). *La psychométrie : traité de mesure appliquée*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés* (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin (1^{re} éd. 1998).
- Bertrand, A. et Garnier, P.-H. (2005). *Psychologie cognitive*. Levallois-Perret, France : Studyrama.
- Billette de Villemeur, M. (2000). Analyse de pratique et résolution de situations problèmes. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 35-58). Paris, France : L'Harmattan.
- Blacher, J. H., Murray-Ward, M. et Uellendahl, G. E. (2005). School counselors and student assessment. *Professional School Counseling*, 8(4), 337-343.
- Blais, A. et Durand, C. (2016). Le sondage. In B. Gauthier et I. Bourgeois. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.) (p. 455-501). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1982).
- Blazek, N. L. et Forbey, J. D. (2011). A comparison of validity rates between paper-and-pencil and computerized testing with the MMPI-2. *Assessment*, 18(1), 63-66. doi : 10.1177/1073191110381718
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, France : L'Harmattan.

- Boily, M. et Bourque, S. (2011). *Cadre de référence. L'évaluation du fonctionnement social*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.otstcfq.org/docs/cadres-de-reference/cadre-de-reference-ts.pdf?sfvrsn=1>>.
- Bonnet, C. (1999). Perception. In H. Bloch, R. Chemama, E. Dépret, A. Gallo, P. Leconte, J-F. Le Ny et al. (dir.), *Grand dictionnaire de la psychologie* (p. 624-631). Paris, France : Larousse. Document téléaccessible à l'adresse <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1200503m/f647.image>>.
- Bonnet, C. (2006). La perception. In J.-L. Roulin (dir.), *Psychologie cognitive* (p. 69-133) (2^e éd.). Rosny-sous-Bois, France : Éditions Bréal (1^{re} éd. 1998).
- Borg, W. R. et Gall, M. D. (1989). *Educational research : An introduction* (5^e éd.). New York, NY : Longman (1^{re} éd. 1963).
- Boudrias, J-S., Pettersen, N., Longpré, P. et Plunier, P. (2008). *Enquête sur les pratiques québécoises en évaluation du potentiel et des compétences*. Rapport remis à la Société québécoise de psychologie du travail et des organisations. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.researchgate.net/profile/Jean_Sebastien_Boudrias/publication/308938755_Enquete_sur_les_pratiques_quebecoises_en_evaluation_du_potentiel_et_des_compentences/links/57f90ac208ae280dd0bdc765/Enquete-sur-les-pratiques-quebecoises-en-evaluation-du-potentiel-et-des-competences.pdf?origin=publication_detail>.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bozonnet, J.-P. et Bréchon, P. (2011). Établir un échantillon représentatif. In P. Bréchon (dir.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (p. 123-143). Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Bréchon, P. (2011). Enquêtes quantitatives : les principes. In P. Bréchon (dir.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (p. 105-122). Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 126, 97-110. doi : 10.3406/rfp.1999.1097
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73. doi : 10.3406/rfp.2002.2864
- Charland, D. (2012). *Enquête auprès des psychologues scolaires sur les pratiques évaluatives du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, au primaire*. Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<https://archipel.uqam.ca/5656/1/D2351.pdf>>.

- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Clémence, A. (2001). Social positioning and social representations. In K. Deaux et G. Philogène (dir.), *Representations of the social : Bridging theoretical traditions* (p. 83–95). Oxford, Angleterre : Blackwell Publishers Ltd.
- Clément, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Skholé Cahiers de la recherche et du développement*, 16, 55–70. Document téléaccessible à l'adresse <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01024972/document>>.
- Clenet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance. Être former et/ou se former*. Paris, France : L'Harmattan.
- Cohen, R. J. et Swerdlik, M. E. (2010). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (7^e éd.). New York, NY : McGraw-Hill (1^{re} éd. 1988).
- Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada. (2015). *Objectifs de la formation spécialisée en psychiatrie*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.royalcollege.ca/rcsite/documents/ibd/psychiatry_otr_f>. Consulté le 10 avril 2019.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en Santé du Canada. (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (2^e éd.). Ottawa, ON : auteur (1^{re} éd. 1998).
- Cook, J. R., Hausman, E. M., Jensen-Doss, A. et Hawley, K. M. (2017). Assessment practices of child clinicians. Results from a national survey. *Assessment*, 24(2), 210-221. doi : 10.1177/1073191115604353
- Corkum, P., French, F. et Dorey, H. (2007). School psychology in Nova Scotia : A survey of current practices and preferred future roles. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 108-120. doi : 10.1177/0829573507301121
- Coutu, L., Goupil, G. et Ouellet, G. (1993). Étude exploratoire sur la répartition du temps de psychologues en milieu scolaire au primaire. *Science et comportement*, 23(1), 47-64.
- Couture, S., Gagné, R., Gaudreau, L. et Julien, A. (1992). La pratique de la psychologie en milieu scolaire. *Bulletin de Liaison GIPS*, 4(3), 3-41.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications (1^{re} éd. 1994).

- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5^e éd.). New York, NY : Harper Collins (1^{re} 1949).
- Curry, K. T. et Hanson, W. E. (2010). National survey of psychologists' test feedback training, supervision, and practice : A mixed methods study. *Journal of personality assessment*, 92(4), 327-336. doi : 10.1080/00223891.2010.482006
- De Singly, F. (2012). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin (1^{re} éd. 1992).
- De Villiers, M.-E. (2009). *Multidictionnaire de la langue française* (3^e éd.). Montréal, QC : Québec Amérique (1^{re} éd. 1945).
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O, Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. et Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45. doi : 10.7202/1016856ar
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110. doi : 10.7202/012359ar
- Delorme, A. et Flückiger, M. (2003). La problématique et les courants théoriques. In A. Delorme et M. Flückiger (dir.), *Perception et réalité. Une introduction à la psychologie des perceptions* (p. 19-40). Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Demaray, M. K., Schaefer, K. et Delong, L. K. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) : A national survey of training and current assessment practices in the schools. *Psychology in the Schools*, 40(6), 583-597. doi : 10.1002/pits.10129
- Denis, M. (1999). Représentation mentale. In H. Bloch, R. Chemama, E. Dépret, A. Gallo, P. Leconte, J-F. Le Ny et al. (dir.), *Grand dictionnaire de la psychologie* (p. 753-754). Paris : Larousse. Document téléaccessible à l'adresse <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1200503m/f776.image>>.
- Denis, M. et Dubois, D. (1976). La représentation cognitive : quelques modèles récents. *L'Année psychologique*, 76, 541-562. doi : 10.3406/psy.1976.28161
- Dickès, P., Tournois, J., Flieller, A. et Kop, J.-L. (1994). *La psychométrie : théories et modèles de la mesure en psychologie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Dillman, D. A., Smyth, J. D. et Christian, L. M. (2014). *Internet, mail and mixed-mode surveys : The tailored design method* (4^e éd.). New York, NY : Wiley & Sons. (1^{re} éd. 1978)
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet et J. F. Richard (dir.), *Traité de psychologie cognitive 3 : cognition, représentation, communication* (p. 111-174). Paris, France : Dunod.
- Doise, W., Clémence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Dorceus, S., Le Corff, Y., Yergeau, É., Gingras, M. et Savard, R. (2014). Les pratiques des conseillers et conseillères d'orientation du Québec en matière d'évaluation psychométrique dans les écoles secondaires : motifs d'utilisation, critères de sélection, modalités d'évaluation, formation et respect des normes de pratique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(2), 143-170. doi : 10.4000/osp.4337
- Dorceus, S., Le Corff, Y., Yergeau, É., Savard, R. et Gingras, M. (2014). Les pratiques des conseillers et conseillères d'orientation du Québec en matière d'évaluation psychométrique dans les écoles secondaires : dimensions évaluées, tests utilisés et exercice des activités réservées par le Projet de loi 21. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(2), 171-193. doi : 10.4000/osp.4354
- Durkheim, E. (1925). *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*. Paris, France : Alcan.
- Ekstrom, R. B., Elmore, P. B., Schafer, W. D., Trotter, T. V. et Webster, B. (2004). A survey of assessment and evaluation activities of school counselors. *Professional School Counseling*, 8(1), 24-30.
- Elmore, P. B. et Ekstrom, R. B. (1993a). Counselors' test use practice : Indicators of the adequacy of measurement training. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 26(2), 116-124.
- Elmore, P. B. et Ekstrom, R. B. (1993b). School counselors' test use patterns and practices. *School Counselor*, 41(2), 73-80.
- Engelman, D. H. et Frankel, S. A. (2002). The three-person field : Collaborative consultation to psychotherapy. *The Humanistic Psychologist*, 30(1-2), 49-62. doi : 10.1080/08873267.2002.9977022
- Engen, H. B., Lamb, R. R. et Prediger, D. J. (1982). Are secondary schools still using standardized tests? *Personnel and Guidance Journal*, 60(5), 287-290.

- Fablet, D. (2008). Analyse des pratiques et professionnalisation des intervenants sociaux. In D. Fablet (dir.), *Intervenants sociaux et analyse des pratiques* (p. 15-32). Paris, France : L'Harmattan.
- Faculté de médecine de l'Université de Montréal. (s.d.). *Buts généraux du programme de résidence*. Document téléaccessible à l'adresse <http://psychiatrie.umontreal.ca/wp-content/uploads/sites/5/2014/03/Butsgenerauxduprogrammederesidence_0031.pdf>.
- Faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke. (2017). *Diplôme d'études supérieures de 2^e cycle spécialisées en médecine (Psychiatrie)*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.usherbrooke.ca/admission/programme-pdf/5BW/diplome-detudes-superieures-de-2e-cycle-specialisees-en-medecinepsychiatrie/>>.
- Fédération des médecins spécialistes du Québec. (2017). *Spécialités médicales*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.fmsq.org/fr/profession/medecine-specialisee/specialites-medicales>>. Consulté le 10 avril 2019.
- Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire* (2^e éd.). Paris, France : Dunod (1^{re} éd. 2002).
- Finn, S. E. (2007). *In our clients' shoes : Theory and techniques of therapeutic assessment*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Finn, S. E. et Chudzik, L. (2010). L'évaluation thérapeutique : une intervention originale brève. In S. Sultan et L. Chudzik (dir.), *Du diagnostic au traitement : Rorschach et MMPI-2* (p. 203-226). Wavre, Belgique : Mardaga.
- Finn, S. E., Fischer, C. T. et Handler, L. (2012). *Collaborative/therapeutic assessment : A casebook and guide*. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Finn, S. E. et Martin, H. (2013). Therapeutic assessment : Using psychological testing as brief therapy. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise et M. C. Rodriguez (dir.), *APA Handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 2 : Testing and assessment in clinical and counseling psychology* (p. 453-465). Washington, DC : American Psychological Association.
- Finn, S. E. et Tonsager, M. E. (1997). Information-gathering and therapeutic models of assessment : Complementary paradigms. *Psychological Assessment*, 9(4), 374-385. doi : 10.1037/1040-3590.9.4.374
- Finn, S. E. et Tonsager, M. E. (2002). How therapeutic assessment became humanistic. The *Humanistic Psychologist*, 30, 10-22. doi : 10.1080/08873267.2002.9977019

- Fischer, C. T. (1994). *Individualizing psychological assessment*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum & Associates.
- Fischer, C. T. (2000). Collaborative, individualized assessment. *Journal of Personality Assessment*, 74(1), 2-14. doi : 10.1207/S15327752JPA740102
- Fischer, G.-N. (2005). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris, France : Dunod.
- Flament, C. (2003). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 224-239). Paris, France : Presses Universitaires de France. doi : 10.3917/puf.jodel.2003.01.0224
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC : Chenelière éducation (1^{re} éd. 2006).
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications (1^{re} éd. 1984).
- Frackowiak, M., Fantini, F. et Aschieri, F. (2015). L'évaluation thérapeutique: description de quatre modèles. *Pratiques psychologiques*, 21(4), 319-330. doi : 10.1016/j.prps.2015.09.006
- Franco, C., Lins de Barros, H., Colinviaux, D., Krapas, S., Queiroz, G. et Alves F. (1999). From scientists' and inventors' minds to some scientific and technological products : relationships between theories, models mental models and conceptions. *International Journal of Science Education*, 21(3), 277-291. doi : 10.1080/095006999290705
- Freeman, B. (1996). The use and perceived effectiveness of career assessment tools : A survey of high school counselors. *Journal of Career Development*, 22(3), 185-196. doi : 10.1007/BF02274807
- Furr, R. M. et Bacharach, V. R. (2008). *Psychometrics : An introduction*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications
- Gall, J. P., Gall, M. D. et Borg, W. R. (2010). *Applying educational research. A practical guide* (6^e éd.). Montréal, QC : Pearson (1^{re} éd. 1981).
- Gauthier, B. (2016). L'évaluation de la recherche par sondage. In B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.) (p. 599-624). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1982).
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques* (6^e éd.). Paris, France : Armand Colin (1^{re} éd. 1977).

- Gibby, R. E., Ispas, D., McCloy, R. A. et Biga, A. (2009). Moving beyond the challenges to make unproctored Internet testing a reality. *Industrial and Organizational Psychology*, 2(1), 64–68. doi : 10.1111/j.1754-9434.2008.01110.x
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris, France : Éditions Belin.
- Giordan, A. et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Giordano, F. G., Schwiebert, V. L. et Brotherton, D. L. (1997). School counselors' perceptions of the usefulness of standardized tests, frequency of their use, and assessment training needs. *School Counselor*, 44(3), 198-205.
- Gorske, T. T. et Smith, S. R. (2009). *Collaborative therapeutic neuropsychological assessment*. New York, NY : Springer.
- Groth-Marnat, G. (2009). *Handbook of psychological assessment* (5^e éd.). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons (1^{re} éd. 1988).
- Guédon, M.-C. (1994). Psychométrie et orientation professionnelle : est-ce une alliance justifiée? *L'orientation*, 7(1), 5-8.
- Guédon, M.-C. (1996). Le choix des instruments psychométriques. *L'orientation*, 9(1), 32-34.
- Guédon, M.-C. (2004). Quelques enjeux actuels liés à l'utilisation des tests. *En Pratique*, 2, 10-14. Document téléaccessible à l'adresse <<https://orientation.qc.ca/files/02-en-pratique-d%c3%a9cembre-2004.pdf>>.
- Guédon, M.-C., Savard, R., Le Corff, Y. et Yergeau, É. (2011). *Tests à l'appui. Pour une intervention intégrée de la psychométrie en counseling de carrière* (2^e éd.). Sainte-Foy, QC : Les Éditions Septembre (1^{re} éd. 2000).
- Guo, Y., Kopec, J. A., Cibere, J., Li, L. C. et Goldsmith, C. H. (2016). Population survey features and response rates: A randomized experiment. *American journal of public health*, 106(8), 1422-1426. doi : 10.2105/AJPH.2016.303198
- Handler, L. (2007). The use of therapeutic assessment with children and adolescents. In S. R. Smith et L. Handler (dir.), *The clinical assessment of children and adolescents : A practitioner's handbook* (p. 53–72). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanson, W. E. et Poston, J. M. (2011). Building confidence in psychological assessment as a therapeutic intervention : An empirical based reply to Lilienfeld, Garb, and Wood (2011). *Psychological Assessment*, 23(4), 1056-1062. doi : 10.1037/a0018679

- Harris, G. E. et Joy, R. M. (2010). Educational psychologists' perspectives on their professional practice in Newfoundland and Labrador. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(2), 205-220. doi : 10.1177/0829573510366726
- Herbert, J. T., Lorenz, D. C. et Trusty, J. (2010). Career assessment practices for high school students with disabilities and perceived value reported by transition personnel. *Journal of Rehabilitation*, 76(4), 18-26.
- Hirai, M., Vernon, L. L., Clum, G. A. et Skidmore, S. T. (2011). Psychometric properties and administration measurement invariance of Social Phobia Symptom Measures : Paper-pencil vs. Internet administrations. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(4), 470-479. doi : 10.1007/s10862-011-9257-2
- Hogan, T. P. (2005). A list of 50 widely used psychological tests. In J. P. Koocher, J. C. Norcross et S. S. Hill (dir.), *Psychologist's desk reference* (2^e éd.) (p. 101-104). New York, NY : Oxford University Press (1^{re} éd. 1998).
- Hogan, T. P. (2017). *Introduction à la psychométrie* (R. Stephenson et N. Parent, trad. 2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière éducation (1^{re} éd. 2015).
- Hogan, T. P. et Rengert, C. (2008). Test usage in published research and the practice of counseling : A comparative review. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 41(1), 51-56. doi : 10.1080/07481756.2008.11909822
- Humbke, K. L., Brown, D. L., Welder, A. N., Fillion, D. T., Dobson, K. S. et Arnett, J. L. (2004). A survey of hospital psychology in Canada. *Canadian Psychology*, 45(1), 31-41. doi : 10.1037/h0086969
- Hunsley, J. et Lefebvre, M. (1990). A survey of the practices and activities of Canadian clinical psychologists. *Canadian Psychology*, 31(4), 350-358. doi : 10.1037/h0078953
- Hunsley, J., Ronson, A. et Cohen, K. (2013). Professional practice in Canada : A survey of demographic and practice characteristics. *Professional Psychology : Research and Practice*, 44(2), 118-126. doi : 10.1037/a0029672
- Huteau, M. (2013). *Psychologie différentielle : cours, exercices et QCM* (4^e éd.). Paris, France : Dunod (1^{re} éd. 1998).
- International Test Commission. (2013). *ITC guidelines on test use*. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.intestcom.org/files/guideline_test_use.pdf>.
- Jacobson, R. M., Hanson, W. E. et Zhou, H. (2015). Canadian psychologists' test feedback training and practice : A national survey. *Canadian Psychology*, 56(4), 394-404. doi : 10.1037/cap0000037

- Jimenez, M. (1997). *La psychologie de la perception*. Paris, France : Flammarion.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 31-61). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 47-78). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. et Moscovici, S. (1990). Les représentations sociales dans le champ social. *Revue internationale de psychologie sociale*, 3, 285-288. doi : 10.1177/0539018402041001008
- Joly, J. (2006). *L'utilisation de tests par les psychoéducateurs et psychoéducatrices*. Rapport inédit remis à l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.
- Jordan, J. J., Hindes, Y. L. et Saklofske, D. H. (2009). School psychology in Canada : A survey of roles and functions, challenges and aspirations. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(3), 245-264. doi : 10.1177/0829573509338614
- Juhnke, G. A., Vace, N. A., Curtis, R. C., Coll, K. M. et Paredes, D. M. (2003). Assessment instruments used by addictions counselors. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 23(2), 66-72. doi : 10.1002/j.2161-1874.2003.tb00171.x
- Kabore-Ouédraogo, J. (2003). *Pratiques et conception de professionnalisation chez les enseignants du secondaire public du Burkina Faso : le cas de Ouagadougou*. Thèse de doctorat en éducation, Université d'Ottawa, Ottawa. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ruor.uottawa.ca/handle/10393/29021>>.
- Kane, R., Sandretto, S. et Heath, C. (2002). Telling half the story : A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics'. *Review of educational research*, 72(2), 177-228. doi : 10.3102/00346543072002177
- Kaplan, R. M. et Saccuzzo, D. P. (2017). *Psychological testing: Principles, applications and issues* (9^e éd.). Boston, MA : Cengage Learning (1^{re} éd. 1982).
- Kelly, G. A. (1991). *The Psychology of Personal Constructs. Volume one : Theory and personality*. New York, NY : Routledge Falmer Press.

- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275. doi : 10.1016/S0959-4752(96)00028-X
- Konradt, U., Syperek, S. et Hertel, G. (2011). Testing on the Internet : Faking in a Web-based self-administered personality measure. *Journal of Business and Media Psychology*, 2(1), 1-10. Document téléaccessible à l'adresse <<https://journal-bmp.de/wp-content/uploads/2011/05/JBMP-1-2011-Konradt.pdf>>.
- Korchin, S. J. et Schuldberg, D. (1981). The future of clinical assessment. *American Psychologist*, 36(10), 1147-1158. doi : 10.1037/0003-066X.36.10.1147
- Kubiszyn, T. W., Meyer, G. J., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., ... Eisman, E. J. (2000). Empirical support for psychological assessment in clinical health care settings. *Professional Psychology : Research and Practice*, 31(2), 119-130. doi : 10.1037/0735-7028.31.2.119
- L'Allier, P., Tétreau, B. et Erpicum, D. (1981). L'orientation professionnelle au Québec depuis le Rapport Parent. *L'orientation professionnelle*, 17(4), 35-63.
- Lafortune, L. et Fennema, E. (2003). Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques. In L. Lafortune, C. Deaudelin, M.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (p. 29-57). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Laplantine, F. (2003). Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie : de quelques recherches menées dans la France contemporaine réexaminées à la lumière d'une expérience brésilienne. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 297-318). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Laveault, D. et Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck (1^{re} éd. 2000).
- Le Corff, Y., Yergeau, É., Dorceus, S., Gingras, M. et Savard, R. (2012). Enquête sur les pratiques d'évaluation psychométrique : motifs d'utilisation des tests, critères de sélection, respect des normes et formation en psychométrie. *L'Orientation*, 1(2), 23-24. Document téléaccessible à l'adresse <<https://orientation.qc.ca/files/Orientation-Vol1-No2-Janvier2012.pdf>>.
- Le Corff, Y., Yergeau, É. et Savard, R. (2011). Évaluation psychométrique : enquête sur les pratiques des conseillers d'orientation. *L'Orientation*, 1(1), 18-20. Document téléaccessible à l'adresse <<https://orientation.qc.ca/files/LOrientation-Vol1-No1-Aout-2011.pdf>>.

- Le Ny, J.-F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Lecavalier, L., Tassé, M. J. et Lévesque, S. (2002). Assessment of mental retardation by school psychologists. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(1), 97-107. doi : 10.1177/082957350201700108
- Lefebvre, S., Deaudelin, C. et Loïselle, J. (2008). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1). doi : 10.21432/T27W2W
- Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville, QC : Éditions Némésis.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (3^e éd.). Montréal, QC : Guérin (1^{re} éd. 1942).
- Lenoir, Y., Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil, QC : Groupéditons.
- Lettres patentes constituant l'Ordre professionnel des criminologues du Québec*. (2019). LRQ c C-26, r 90.1. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/C-26,%20R.%2090.1.pdf>>.
- Lettres patentes constituant l'Ordre professionnel des sexologues du Québec*. (2019). LRQ c C-26, r 222.2. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/C-26,%20R.%20222.2.pdf>>.
- Little, J. A. (2009). *Collaborative assessment, supportive psychotherapy or treatment as usual : An analysis of ultra-brief individualized intervention for psychiatric inpatients*. Thèse de doctorat, Université de Californie, Santa Barbara, États-Unis.
- Loi sur les infirmières et infirmiers*. (2019). LRQ c I-8. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-8.pdf>>.
- Lo Monaco, G., Guimelli, C., Piermattéo, A. et Abric, J.-C. (2012). Social representations, correspondence factor analysis, and characterization questionnaire : A methodological contribution. *The Spanish Journal of Psychology*. 15(3), 1233-1243. doi : 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39410
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P. et Tavani, J. L. (2017) Methods for studying the structure of social representations: A Critical review and agenda for future research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47(3), 306–331. doi : 10.1111/jtsb.12124

- Loiola, F. A. (2001). *Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs d'université dans un contexte particulier de socialisation formelle à l'enseignement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Laval, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ60778.pdf>>.
- Lorenzi-Cioldi, F. et Clémence, A. (2010). Social representations. In J. M. Levine et M. A. Hogg (dir.), *Encyclopedia of Group Processes and Intergroup Relations*, Vol. 2 (p. 823-826). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Loubet Del Bayle, J.-L. (2001). *Initiation aux Méthodes des sciences sociales*. Paris, France : L'Harmattan.
- Lubin, B., Larsen, R. M. et Matarazzo, J. D. (1984). Patterns of psychological test usage in the United States : 1935–1982. *American Psychologist*, 39(4), 451–454. doi : 10.1037/0003-066X.39.4.451
- Lubin, B., Larsen, R. M., Matarazzo, J. D. et Seever, M. F. (1985). Psychological test usage patterns in five professional settings. *American Psychologist*, 40(7), 857-861. doi : 10.1037/0003-066X.40.7.857
- Lubin, B., Larsen, R. M., Matarazzo, J. D. et Seever, M. F. (1986). Selected characteristics of psychologists and psychological assessment in five settings : 1959-1982. *Professional Psychology : Research and Practice*, 17(2), 155–157. doi : 10.1037/0735-7028.17.2.155
- Lubin, B., Wallis, R. R. et Paine, C. (1971). Patterns of psychological test usage in the United States : 1935-1969. *Professional Psychology*, 2(1), 70-74. doi : 10.1037/h0031544
- Maloney, M. P. et Ward, M. P. (1976). *Psychological assessment : A conceptual approach*. New York, NY : Oxford University Press.
- Manzo, A. N. et Burke, J. M. (2012). Increasing response rate in Web-based/Internet Surveys. In L. Gideon (dir.), *Handbook of survey methodology for the social sciences* (p. 327-343). New York, NY : Springer.
- Marcel, J.-F. Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170. doi : 10.3406/rfp.2002.2872
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), 17-21. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.crifpe.ca/publications/view/1743/p_7>.
- McCloskey, D. et Athanasiou, M. S. (2000). Assessment and intervention practices with second-language learners among school psychologists. *Psychology in the*

- Schools*, 37(3), 209-225. doi : 10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<209::AID-PITS2>3.0.CO;2-%23
- McLaughlin, J. L. et Kan, L. Y. (2014). Test usage in four common types of forensic mental health assessment. *Professional Psychology : Research and Practice*, 45(2), 128-135. doi : 10.1037/a0036318
- Meade, A. W., Michels, L. C. et Lautenschlager, G. J. (2007). Are internet and paper-and-pencil personality tests truly comparable? An experimental design measurement invariance study. *Organizational Research Methods*, 10(2), 322-345. doi : 10.1177/1094428106289393
- Meyer, G. J., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., Dies, R. R., ... Reed, G. M. (2001). Psychological testing and psychological assessment : A review of evidence and issues. *American Psychologist*, 56(2), 128-165. doi : 10.1037//0003-066X.56.2.128
- Miller, L. A. et Lovler, R. L. (2016). *Foundations of psychological testing : A practical approach* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications (1^{re} éd. 1944).
- Moliner, P. (2002). Ambiguous-scenario and attribute-challenge techniques. Social representations of "The firm" and "The nurse". *European Review of Applied Psychology*, 52(3-4), 273-279.
- Monroe, M. C. et Adams, D. C. (2012). Increasing response rates to web-based surveys. *Journal of Extension*, 50(6), 6-7. Document téléaccessible à l'adresse <https://joe.org/joe/2012december/pdf/JOE_v50_6tt7.pdf>.
- Morris, S. B., Daisley, R. L., Wheeler, M. et Boyer, P. (2015). A meta-analysis of the relationship between individual assessments and job performance. *Journal of applied psychology*, 100(1), 5-20. doi : 10.1037/a0036938
- Mosconi, N. (2002). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique? In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 15-34). Paris, France : L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, R. (1989). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale : connaissance du problème* (9^e éd.). Paris, France : ESF (1^{re} éd. 1967).

- Munhall, P. (2008). Perception. In L. Given (dir.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (p. 607-608). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications. doi : 10.4135/9781412963909.n314
- Naglieri, J. A., Drasgow, F., Schmit, M., Len, H., Prifitera, A., Margolis, A. et Velasquez, R. (2004). Psychological testing on the Internet : New problems, old issues. *American Psychologist*, 59(3), 150-162. doi : 10.1037/0003-066X.59.3.150
- Neukrug, E. S. et Fawcett, R. C. (2015). *Essentials of testing and assessment : A practical guide for counselors, social workers, and psychologists* (3^e éd.). Stanford, CT: Cengage Learning (1^{re} éd. 2006).
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches* (6^e éd.). Boston, MA : Pearson Education (1^{re} éd. 1991).
- Novara, C., Serio, C. et Lavanco, G. (2017). Teachers' representations on adoptive families and educational practices : New challenges in teachers' preparation. *Adoption Quarterly*, 20(2), 135-154. doi : 10.1080/10926755.2016.1201707
- Office des professions du Québec. (2013). *Guide explicatif. Le Projet de loi 21*. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Guide_explicatif_decembre_2013.pdf>.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2010). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://orientation.qc.ca/files/Profil-de-comp%C3%A9tences-des-conseillers-et-conseill%C3%A8res-d%E2%80%99orientation-du-Qu%C3%A9bec.pdf>>.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2017a). *Rapport annuel 2016-2017*. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.orientation.qc.ca/files/Rapport_OCCOQ_2017.pdf>.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2017b). *C.o. milieu et clientèle*. [Fichier de données]. Document inédit.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2019a). *Quels sont les services du conseiller d'orientation par secteurs de pratique?* Site téléaccessible à l'adresse <<http://orientation.qc.ca/informations-pour-le-public/le-conseiller-dorientation/ses-services-par-secteurs-de-pratique>>. Consulté le 10 avril 2019.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2019b). *Le conseiller d'orientation psychothérapeute*. Site téléaccessible à l'adresse

<<http://orientation.qc.ca/informations-pour-le-public/le-conseiller-dorientation/le-conseiller-dorientation-psychotherapeute>>. Consulté le 10 avril 2019.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2019c). *Le conseiller d'orientation médiateur familial*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://orientation.qc.ca/informations-pour-le-public/le-conseiller-dorientation/le-conseiller-dorientation-mediateur-familial>>. Consulté le 10 avril 2019.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2004a). *Questionnaire sur l'inventaire des pratiques des conseillers et conseillères d'orientation en employabilité et en réadaptation*. Rapport inédit remis à l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2004b). *Questionnaire sur l'inventaire des pratiques des conseillers et conseillères d'orientation en éducation*. Rapport inédit remis à l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/Rapport%20annuel_2016-2017.ashx?la=fr>.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20de%20comp%C3%A9tences_abr%C3%A9g%C3%A9_20181023-VF.ashx?la=fr>.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2019). *Où trouver un psychoéducateur?* Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.ordrepsed.qc.ca/fr/grand-public/ou-trouver-un-psychoeducateur/>>. Consulté le 10 avril 2019.

Ordre des psychologues du Québec. (2011). *Le référentiel d'activité professionnelle lié à l'exercice de la profession de psychologue au Québec*. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.ordrepsy.qc.ca/c/document_library/get_file?uuid=af9ce31c-b8dd-4cad-8f4a-91ad585f451d&groupId=26707>.

Ordre des psychologues du Québec. (2017a). *Rapport annuel 2016-2017*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/135241/Rapport+annuel+2016-2017/dd6ece39-50e9-46e5-8921-1c4b568b10fe>>.

- Ordre des psychologues du Québec. (2017b). *Politique de soutien à la recherche*. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.ordrepsy.qc.ca/c/document_library/get_file?uuid=f6fbfb7f-2837-4e7c-8113-0ed25f35834a&groupId=26707>.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (s.d.). *Devenir thérapeute conjugal et familial*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://beta.otstcfq.org/devenir-membre/devenir-therapeute-conjugal-et-familial>>. Consulté le 10 avril 2019.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (2012). *Le référentiel d'activité professionnelle liée à l'exercice de la profession de travailleuse sociale ou travailleur social au Québec*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.otstcfq.org/docs/default-source/nos-professions/r%C3%A9f%C3%A9rentiel-activit%C3%A9-professionnelle-ts.pdf?sfvrsn=2>>.
- Osborn, D. S. et Baggerly, J. N. (2004). School counselors' perceptions of career counseling and career testing : Preferences, priorities, and predictors. *Journal of Career Development*, 31(1), 45-59. doi : 10.1023/B:JOCD.0000036705.02911.df
- Oudjani, C., Dany, L., Derome, M. et Bataille, J. (2015). Représentations sociales de la contention en pédiatrie: regards de professionnels. *Archives de Pédiatrie*, 22(1), 4-13. doi : 10.1016/j.arcped.2014.10.001
- Palmiter Jr, D. J. (2004). A survey of the assessment practices of child and adolescent clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(2), 122. doi : 10.1037/0002-9432.74.2.122
- Paquay, L. (2004), Les pratiques professionnelles des enseignants : actions situées, acteurs impliqués. In J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 267 - 279). Paris, France : L'Harmattan.
- Paul, V. et Perriault, J. (2004). Introduction : pratiques d'information et de communication : l'empreinte du numérique. *La Revue Hermès*, 2(39), 9-16. Document téléaccessible à l'adresse <www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-2-page-9.htm>.
- Pelletier, L. G. (2006). Les perceptions et les cognitions sociales : percevoir les gens qui nous entourent et penser à eux. In R. J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (2^e éd.) (p. 141-185). Montréal, QC : Gaétan Morin éditeur/Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2005).

- Peterson, C. H., Lomas, G. I., Neukrug, E. S. et Bonner, M. W. (2014). Assessment use by counselors in the United States : Implications for policy and practice. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 90-98. doi : 10.1002/j.1556-6676.2014.00134.x
- Philips, D. C. et Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Lanham, NY : Rowman & Littlefield.
- Postic, M. et Deketel, J. M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Poston, J. M. et Hanson, W. E. (2010). Meta-analysis of psychological assessment as a therapeutic intervention. *Psychological Assessment*, 22(2), 203-212. doi : 10.1037/a0018679
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220. doi : 10.1177/074171369204200401
- Purves, C. (2002). Collaborative assessment with involuntary populations : Foster children and their mothers. *The Humanistic Psychologist*, 30(1-2), 164-174. doi : 10.1080/08873267.2002.9977031
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd.). Paris, France : Dunod (1^{re} éd. 1988).
- Rabin, L. A., Barr, W. B. et Burton, L. A. (2005). Assessment practices of clinical neuropsychologists in the United States and Canada : A survey of INS, NAN, and APA Division 40 members. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 20(1), 33-65. doi : 10.1016/j.acn.2004.02.005
- Rateau, P. et Lo Monaco, G. (2013). La théorie des représentations sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicologia*, 6(1), 1-21. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a02.pdf>>.
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C. et Abric, J.-C. (2012). Social representation theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology : Volume 2* (p. 477-498). Londres, Angleterre : SAGE Publications. doi : 10.4135/9781446249222.n50
- Raykov, T. et Marcoulides, G. A. (2011). *Introduction to psychometric theory*. New York, NY : Taylor & Francis Group.
- Règlement sur les conditions et les modalités de délivrance du permis et de certificats de spécialiste du Collège des médecins du Québec*. (2019). LRQ c M-9, r 20.1. Document

téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/M-9,%20R.%2020.1.pdf>>.

Règlements sur les normes d'équivalence aux fins de la délivrance d'un permis par l'Ordre des ergothérapeutes du Québec. (2019). LRQ c C-26, r 116.1. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/C-26,%20R.%20116.1.pdf>>.

Règlement sur les normes d'équivalence de diplôme et de formation aux fins de la délivrance d'un permis de l'Ordre des psychologues du Québec. (2019). LRQ c C-26, r 219. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/C-26,%20R.%20219.pdf>>.

Règlements sur les normes d'équivalence des diplômes et de la formation aux fins de la délivrance d'un permis par l'Ordre des ergothérapeutes du Québec. (2012). LRQ c C-26, r 117. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/C-26,%20R.%20117.pdf>>.

Règlements sur les normes d'équivalence des diplômes et de la formation aux fins de la délivrance d'un permis par l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. (2016). LRQ c C-26, r 189. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/C-26,%20R.%20189.pdf>>.

Règlement sur les normes d'équivalence de diplôme ou de la formation aux fins de la délivrance d'un permis de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2019). LRQ c I-8, r 16. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-8,%20R.%2016.pdf>>.

Règlements sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de travailleur social de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (2019). LRQ c C-26, r 293. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/C-26,%20R.%20293.pdf>>.

Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance du permis de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2019). LRQ c C-26, r 74.01. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/C-26,%20R.%2074.01.pdf>>.

Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance du permis de l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2019). LRQ c C-26, r 208.01. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/C-26,%20R.%20208.01.pdf>>.

Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal, QC : Sciences et culture.

- Reuchlin, M. (1999). Psychométrie. In H. Bloch, R. Chemama, E. Dépret, A. Gallo, P. Leconte, J-F. Le Ny et al. (dir.), *Grand dictionnaire de la psychologie* (p. 698-701). Paris : Larousse. Document téléaccessible à l'adresse <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1200503m/f721.image>>.
- Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris, France : Armand Colin.
- Rouiller, J. (2005). *De la place et du rôle des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en enseignement primaire et en soins infirmiers dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale. Analyse comparative dans deux métiers de l'humain*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Genève, Suisse. Document téléaccessible à l'adresse <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:338>>.
- Rouquette, M.-L. (1999). Représentation sociale. In H. Bloch, R. Chemama, E. Dépret, A. Gallo, P. Leconte, J-F. Le Ny et al. (dir.), *Grand dictionnaire de la psychologie* (754-755). Paris : Larousse. Document téléaccessible à l'adresse <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1200503m/f777.image>>.
- Sackett, P. R., Borneman, M. J. et Connelly, B. S. (2008). High stakes testing in higher education and employment : Appraising the evidence for validity and fairness. *American Psychologist*, 63(4), 215-227. doi : 10.1037/0003-066X.63.4.215
- Samson, A., Lauzier, M. et Cournoyer. L. (2014). *État des lieux des pratiques d'orientation scolaire en Ontario*. Rapport remis au Ministère de la Formation, des Collèges et Universités de l'Ontario.
- Samson, A., Sovet, L., DiMillo, J., Cournoyer, L., Vivers, S. et Nadon, D. (2018). Career and guidance counsellors working in French language secondary schools in Ontario : An inventory of current tasks and perceived competence. *Canadian Journal of Career Development*, 17(2), 59-70. Document téléaccessible à l'adresse <<http://cjdonline.ca/download/career-guidance-counsellors-working-french-language-secondary-schools-ontario-inventory-current-tasks-perceived-competence/>>.
- Sauermann, H. et Roach, M. (2012). Increasing web survey response rates in innovation research: An experimental study of static and dynamic contact design features. *Research Policy*, 42(1), 273-286. doi : 10.1016/j.respol.2012.05.003
- Saussez, F. (1998). *Vers un cadre conceptuel pour l'étude des déterminants des conceptions des enseignants de l'enseignement supérieur à propos de l'acte d'enseigner*. Mémoire inédit de licence en sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

- Saussez, F. (2005). *Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement à la lumière de la psychologie culturelle. Développement d'un modèle du travail de construction de sens fondé sur l'analyse de la matérialité sémiotique d'énoncés produits dans le cadre d'un échange verbal*. Thèse de doctorat inédite en éducation, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Saussez, F. et Loiola, F. A. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 569-599. doi : 10.7202/029509ar
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Scharff, L. (2008). Perception. In S. Davis et W. Buskist (dir.), *21st century psychology : A reference handbook* (p. 215-258). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications. doi : 10.4135/9781412956321.n27
- Schmidt, F. L., Oh, I.-S. et Shaffer, J. A. (2016). *The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 100 years of research findings*. Fox School of Business Research Paper. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.testingtalent.net/wp-content/uploads/2017/04/2016-100-Yrs-Working-Paper-on-Selection-Methods-Schmit-Mar-17.pdf>>.
- Schroeders, U., Wilhelm, O. et Schipolowski, S. (2010). Internet-based ability testing. In S. D. Gosling et J. A. Johnson (dir.), *Advanced methods for conducting online behavioral research* (p. 131-148). Washington, DC : American Psychological Association.
- Seca, J.-M. (2010). *Les représentations sociales* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin (1^{re} éd. 2001).
- Shapiro, E. S. et Heick, P. F. (2004). School psychologist assessment practices in the evaluation of students referred for social/behavioral/emotional problems. *Psychology in the Schools*, 41(5), 551-561. doi : 10.1002/pits.10176
- Shum, D., O'Gorman, J. et Myers, B. (2006). *Psychological testing and assessment*. New York, NY : Oxford University Press.
- Société canadienne de psychologie. (2011). *Mise en œuvre, évaluation et application d'un réseau électronique de praticiens pour la surveillance de la santé mentale au Canada*. Rapport remis à l'Agence de la santé publique du Canada. Document téléaccessible à l'adresse <https://cpa.ca/docs/File/MHSP/Resume_du_rapport_final.pdf>.
- Stolorow, R. D. et Atwood, G. E. (1996). The intersubjective perspective. *Psychoanalytic Review*, 83(2), 181-194. Document téléaccessible à l'adresse <<http://icpla.edu/wp->

<content/uploads/2012/10/Stolorow-Atwood-The-Intersubjective-Perspective-Psychoa.-Review-1996.pdf>>.

- Sullivan, H. S. (1954). *The psychiatric interview*. New York, NY : W.W. Norton & Co.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6^e éd.). Boston, MA: Pearson (1^{re} éd. 1983).
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : synthèse, limites et perspectives. *Questions vives*, 6(18), 129-140. doi : 10.4000/questionsvives.1234
- Tallent, N. (1992). *The practice of psychological assessment*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Tharinger, D. J., Finn, S. E. et Gentry, L. (2013). Therapeutic Assessment with adolescents and their parents: A comprehensive model. In D. H. Saklofske, C. R. Reynolds et V. L. Schwean (dir.), *Oxford press handbook of psychological assessment of children and adolescents* (p. 385-420). New York, NY : Oxford University Press.
- Tharinger, D. J., Finn, S. E., Gentry, L., Hamilton, A., Fowler, J., Matson, M., ... Walkowiak, J. (2009). Therapeutic assessment with children : A pilot study of treatment acceptability and outcome. *Journal of Personality Assessment*, 91(3), 238-244. doi : 10.1080/00223890902794275
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions : A synthesis of research. In D. A. Grouws (dir.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (p. 127-146). New York, NY : Macmillan.
- Tippins, N. T. (2009). Internet alternatives to traditional proctored testing : Where are we now? *Industrial and Organizational Psychology*, 2(1), 2-10. doi : 10.1111/j.1754-9434.2008.01097.x
- Tuten, T. L. (2010). Conducting online surveys. In S. D. Gosling et J. A. Johnson (dir.), *Advanced methods for conducting online behavioral research* (p. 179-192). Washington, DC : American Psychological Association.
- Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing* (2^e éd.). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons (1^{re} éd. 2004).
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal (1^{re} éd. 1995).
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université (1^{re} éd. 1999).

- Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 25(1), 16-26. doi : 10.2307/1585865
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176. doi : 10.7202/011775ar
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157. doi : 10.2307/1585904
- Wang, J.-R., Kao, H.-L. et Lin, S.-W. (2010). Preservice teachers' initial conceptions about assessment of science learning: the coherence with their views of learning science. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 522-529. doi : 10.1016/j.tate.2009.06.014
- Watkins, C. E., Campbell, V. L. et McGregor, P. (1988). Counseling psychologists' uses of and opinions about psychological tests. A contemporary perspective. *The Counseling Psychologist*, 16(3), 476-486. doi : 10.1177/0011000088163010
- Watkins, C. E., Campbell, V. L., Nieberding, R. et Hallmark, R. (1995). Contemporary practice of psychological assessment by clinical psychologists. *Professional Psychology : Research and Practice*, 26(1), 54-60. doi : 10.1037/0735-7028.26.1.54
- Wright, C. V., Beattie, S. G., Galper, D. I., Church, A. S., Bufka, L. F., Brabender, V. M. et Smith, B. L. (2017). Assessment practices of professional psychologists: Results of a national survey. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(2), 73. doi : 10.1037/pro0000086
- Yergeau, É., Le Corff, Y. et Dorceus, S. (2012). Enquête sur les pratiques en matière de testing des conseillers et conseillères d'orientation du Québec : l'évaluation des habiletés cognitives. *Revue québécoise de psychologie*, 33(1), 189-204.
- Yergeau, É., Le Corff, Y., Dorceus, S., Savard, R. et Gingras, M. (2012). Enquête sur les pratiques d'évaluation psychométrique : fréquence d'utilisation des tests et pratique des activités réservées par la Loi 21. *L'Orientation*, 1(2), 21-22. Document téléaccessible à l'adresse <<https://orientation.qc.ca/files/Orientation-Vol1-No2-Janvier2012.pdf>>.
- Yergeau, E. et Paquette, G. (2007). *La formation à l'utilisation d'un instrument de mesure standardisé offerte dans le cadre des activités de formation continue de l'OCCOPPQ : évaluation de l'impact sur les pratiques évaluatives des psychoéducateurs et des psychoéducatrices*. Rapport inédit remis à l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

Zunker, V. G. (2002). *Career counseling : Applied concepts of life planning* (6^e éd.). Pacific Grove, CA : Brooks/Cole (1^{re} éd. 1981).

ANNEXE A

**QUESTIONNAIRES SUR LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN MATIÈRE
D'ÉVALUATION PSYCHOMÉTRIQUE EN SANTÉ MENTALE ET EN
RELATIONS HUMAINES AU QUÉBEC**

**Questionnaire sur les pratiques professionnelles en matière d'évaluation
psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec³¹**

Version destinée aux conseillers et conseillères d'orientation

Section 1 : place de l'évaluation formelle et de l'évaluation psychométrique dans votre pratique professionnelle.

Définitions : pour ce questionnaire, l'évaluation formelle se base sur des normes et critères prédéterminés dans une approche objective (p. ex. : tests et questionnaires psychométriques, entrevues structurées). L'évaluation psychométrique se définit comme étant la mesure des traits psychologiques à l'aide d'instruments standardisés et objectifs, soit les tests et questionnaires psychométriques (p. ex. : IVIP, Inventaire Strong, MBTI).

Question (Q) 1 : En moyenne, à quelle fréquence faites-vous de l'évaluation formelle dans le cadre de votre pratique professionnelle?	Jamais	1 ³²	PàQ13 ³³
	1 à quelques fois par année	2	
	1 à 3 fois par mois	3	
	1 à 3 fois par semaine	4	
	4 à 6 fois par semaine	5	
	7 fois ou plus par semaine	6	

Question 2 : En moyenne, à quelle fréquence utilisez-vous chacun de ces moyens d'évaluation?						
<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)</i>						
	Jamais	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine

³¹ Les questions optionnelles sont indiquées par un astérisque. Les conditions des questions sont précisées dans le document. Lorsqu'indiquées en début de section, elles s'appliquent à toutes les questions qui suivent.

³² Les codes de réponses sont à titre indicatif.

³³ Cela indique un saut de questions (passer à la question 13).

Instruments psychométriques	1 PàQ3	2	3	4	5	6
Questionnaires maison	1	2	3	4	5	6
Entrevues non structurées (thèmes libres)	1	2	3	4	5	6
Entrevues semi-structurées (questions ouvertes prédéterminées)	1	2	3	4	5	6
Entrevues structurées (questions fermées prédéterminées)	1	2	3	4	5	6
Observations non structurées (sans grille)	1	2	3	4	5	6
Observations structurées (avec grille)	1	2	3	4	5	6
Autres méthodes d'évaluation	1	2	3	4	5	6

<p>Question 3 : Pour lesquelles des raisons suivantes n'utilisez-vous jamais d'instruments psychométriques? Cochez tous les choix qui s'appliquent.</p> <p><i>Condition : Réponse « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)</i></p>	Mon contexte de travail ne permet pas l'utilisation d'instruments psychométriques	[]
	Les instruments psychométriques existants ne sont pas adaptés aux individus que j'évalue	[]
	Les instruments psychométriques ne sont pas bien perçus dans mon milieu de travail	[]
	Les instruments psychométriques ne répondent pas à mes besoins d'évaluation	[]
	Les instruments psychométriques ne conviennent pas à ma conception de l'évaluation et de l'intervention	[]
	Je ne suis pas d'accord avec l'utilisation d'instruments psychométriques dans ma pratique	[]
	Je ne me sens pas compétent(e) à utiliser des instruments psychométriques	[]

	Je n'ai pas reçu la formation nécessaire pour utiliser des instruments psychométriques	[]
	Je ne réalise pas l'évaluation d'individus	[]
	L'évaluation psychométrique ne fait pas partie de mes fonctions	[]
	Le coût des instruments psychométriques est trop élevé	[]
	Autre (Précisez) _____	[]

<p>Question 4 : Quelle proportion des activités d'évaluation psychométrique conduites dans votre milieu de travail réalisez-vous par rapport aux autres professionnels de ce milieu?</p> <p><i>Conditions :</i> <i>Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)</i></p> <p><i>Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)</i></p>	Une minorité des activités d'évaluation psychométrique	1
	La moitié des activités d'évaluation psychométrique	2
	La majorité des activités d'évaluation psychométrique	3
	Toutes les activités d'évaluation psychométrique	4

Section 2 : pratiques liées au projet de loi 21

Depuis son entrée en vigueur en 2012, la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (projet de loi 21) a redéfini les champs d'exercice des professionnels du domaine et a attribué des activités d'évaluation réservées aux professionnels qualifiés. Les questions qui suivent portent sur l'exercice des activités d'évaluation réservées et les changements engendrés par ce projet de loi.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Question 5 : En moyenne, à quelle fréquence exercez-vous (de façon autonome ou en collaboration avec d'autres professionnels) les activités d'évaluation réservées par le Code des professions du Québec depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012?						
	Jamais	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité.	1	2	3	4	5	6
Évaluer les troubles mentaux.	1	2	3	4	5	6
Évaluer le retard mental.	1	2	3	4	5	6
Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un	1	2	3	4	5	6

plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.						
--	--	--	--	--	--	--

<p>Question 6 : Dans le cadre de votre pratique professionnelle, quelle proportion des activités réservées par le projet de loi 21 est réalisée de façon autonome et en collaboration avec d'autres professionnels? Indiquez le pourcentage attribué à chacune de ces modalités. La somme doit être égale à 100 %</p> <p><i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à Q5 (exercice des activités d'évaluation réservées par le projet de loi 21)</i></p>	<p>Exercice des activités réservées de façon autonome _____ %</p> <p>Exercice des activités réservées en collaboration avec d'autres professionnels _____ %</p>
---	---

Question 7 : À quel point vous sentez-vous compétent(e) à exercer les activités d'évaluation réservées par le projet de loi 21?					
	Pas du tout compétent(e)	Peu compétent(e)	Plus ou moins compétent(e)	Plutôt compétent (e)	Très compétent (e)
Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité.	1	2	3	4	5
Évaluer les troubles mentaux.	1	2	3	4	5
Évaluer le retard mental.	1	2	3	4	5

Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Question 8 : Depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012, à quelle fréquence avez-vous assisté à une formation continue portant sur les activités d'évaluation réservées?					
	Jamais	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois ou plus
Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité.	1	2	3	4	5
Évaluer les troubles mentaux.	1	2	3	4	5
Évaluer le retard mental.	1	2	3	4	5
Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.	1	2	3	4	5

Question 9 : Depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012, quels moyens avez-vous utilisés pour vous informer quant aux activités d'évaluation réservées? Cochez tous les choix qui s'appliquent.	Lecture du Guide explicatif portant sur l'application des dispositions du projet de loi 21	[]
	Demande d'information complémentaire auprès de mon ordre professionnel	[]
	Discussion avec d'autres professionnels du domaine	[]
	Discussion avec mon employeur	[]
	Participation à l'activité (en ligne) de sensibilisation au projet de loi 21 du Ministère de la Santé et des Services sociaux	[]
	Participation à des formations ou conférences	[]
	Aucun de ces moyens	[]
	Autre (Précisez) _____	[]

Question 10 : Depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012, dans quelle mesure considérez-vous que celui-ci a engendré des changements dans votre pratique professionnelle?	Aucun changement	1	PàQ12
	Changements peu importants	2	
	Changements moyennement importants	3	
	Changements très importants	4	
	Je ne suis pas familier(ère) avec le projet de loi 21/Je ne suis pas en mesure d'évaluer les changements engendrés par le projet de loi 21	9	PàQ12

Question 11 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes concernant des changements potentiellement attribuables au projet de loi 21 depuis son entrée en vigueur en 2012?					
Depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012, ...					
<i>Condition : Réponse différente de « Aucun changement » ou « Je ne suis pas familier(ère) avec le projet de loi 21/Je ne suis pas en mesure d'évaluer les changements engendrés par le projet de loi 21 » à la Q10 (présence de changements attribuables au projet de loi 21)</i>					
	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
J'exerce de nouvelles activités d'évaluation	1	2	3	4	5
J'utilise de nouveaux outils d'évaluation	1	2	3	4	5

J'utilise de nouveaux instruments psychométriques	1	2	3	4	5
J'ai de nouvelles opportunités de collaboration avec d'autres professionnels dans l'exercice de certaines activités d'évaluation	1	2	3	4	5
Je pratique des activités d'évaluation auprès de nouvelles clientèles	1	2	3	4	5
La façon dont je structure le processus d'évaluation est différente	1	2	3	4	5

Section 3 : motifs d'utilisation et perceptions relatives à l'évaluation psychométrique.

<p>Question 12 : Voici une liste de facteurs associés à l'utilisation des instruments psychométriques. Dans quelle mesure les éléments suivants motivent-ils votre utilisation d'instruments psychométriques?</p> <p><i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)</i> <i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)</i></p>					
	Pas du tout	Un peu	Modérément	Considérablement	Extrêmement
Objectivité de la mesure	1	2	3	4	5
Amélioration de la qualité des décisions	1	2	3	4	5
Amélioration de la qualité de l'alliance de travail/alliance thérapeutique	1	2	3	4	5
Amélioration de la profondeur des entrevues quant aux thèmes abordés	1	2	3	4	5
Amélioration de la communication	1	2	3	4	5
Amélioration de la connaissance de la personne évaluée	1	2	3	4	5
Économie de temps par rapport à d'autres méthodes d'évaluation	1	2	3	4	5
Économie d'argent par rapport à d'autres méthodes d'évaluation	1	2	3	4	5
Recueil d'informations inaccessibles autrement	1	2	3	4	5
Indispensables à certaines démarches d'évaluation	1	2	3	4	5
La personne évaluée s'attend à ce que je lui administre des instruments psychométriques	1	2	3	4	5

Mon employeur s'attend à ce que j'administre des instruments psychométriques	1	2	3	4	5
L'organisme/client externe qui demande l'évaluation s'attend à ce que j'administre des instruments psychométriques	1	2	3	4	5

Question 13 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes à l'égard de l'évaluation psychométrique?					
	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
L'évaluation psychométrique est une méthode de collecte d'informations facilitant la prise de décision.	1	2	3	4	5
L'évaluation psychométrique est une méthode de collecte d'informations facilitant la communication entre professionnels.	1	2	3	4	5
L'évaluation psychométrique est une intervention visant une meilleure connaissance de soi chez la personne évaluée.	1	2	3	4	5
L'évaluation psychométrique est une intervention visant un changement chez la personne évaluée.	1	2	3	4	5
Les objectifs d'évaluation devraient être formulés de	1	2	3	4	5

façon indépendante par la personne évaluatrice.					
La personne évaluée devrait participer à la formulation d'objectifs d'évaluation personnalisés.	1	2	3	4	5
Les résultats des instruments psychométriques devraient être interprétés de façon indépendante par la personne évaluatrice.	1	2	3	4	5
La personne évaluée devrait être impliquée dans l'interprétation des résultats des instruments psychométriques.	1	2	3	4	5
Une approche objective, structurée et détachée est requise de la part de la personne évaluatrice tout au long du processus d'évaluation psychométrique.	1	2	3	4	5
Un rôle actif et d'influence est favorisé chez la personne évaluatrice tout au long du processus d'évaluation psychométrique.	1	2	3	4	5
Les résultats des instruments psychométriques et la prise de décision sont centraux au processus d'évaluation psychométrique.	1	2	3	4	5
Les processus se déroulant entre la personne évaluée et la personne évaluatrice ainsi que leur expérience subjective sont centraux au processus d'évaluation psychométrique.	1	2	3	4	5

La valeur des instruments psychométriques relève essentiellement de leurs propriétés statistiques : fidélité, validité et capacité prédictive.	1	2	3	4	5
La valeur des instruments psychométriques relève essentiellement de leur capacité à faciliter le dialogue avec la personne évaluée.	1	2	3	4	5
La valeur des instruments psychométriques relève essentiellement de leur capacité à faciliter l'accès à l'expérience subjective de la personne évaluée.	1	2	3	4	5

Question 14 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes concernant l'utilité des instruments psychométriques dans votre pratique professionnelle?

Dans ma pratique professionnelle...

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Les instruments psychométriques contribuent à la collecte d'informations utiles sur la personne évaluée.	1	2	3	4	5
Les instruments psychométriques facilitent la communication entre professionnels.	1	2	3	4	5
Les instruments psychométriques contribuent à la prise de décision.	1	2	3	4	5

Les instruments psychométriques contribuent à des changements chez la personne évaluée.	1	2	3	4	5
Les instruments psychométriques contribuent à l'atteinte des objectifs visés.	1	2	3	4	5

Section 4 : modalités d'utilisation des instruments psychométriques privilégiées dans votre pratique professionnelle.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

Question 15 : Dans le cadre de votre pratique professionnelle, approximativement quelle proportion de vos évaluations psychométriques est réalisée individuellement et en groupe? Indiquez le pourcentage attribué à chacune de ces modalités d'administration. La somme doit être égale à 100 %	Évaluation individuelle _____ %
	Évaluation en groupe _____ %
<i>PàQ17 si la proportion d'évaluation en groupe est égale à 0 %</i>	

Question 16 : Suite à l'administration d'un instrument psychométrique en groupe, à quelle fréquence faites-vous appel aux modalités d'interprétation suivantes?						
<i>Condition : Réponse > 0 % à Q15 (évaluation en groupe)</i>						
	Jamais	Environ 25 % du temps	Environ 50 % du temps	Environ 75 % du temps	Toujours	Ne s'applique pas
Interprétation des résultats en groupe	1	2	3	4	5	9
Interprétation individualisée des résultats lors de rencontres avec chacune des personnes évaluées	1	2	3	4	5	9
Offre d'une rencontre individuelle pour l'interprétation au besoin	1	2	3	4	5	9

Question 17 : En moyenne, à quelle fréquence utilisez-vous des instruments psychométriques en format papier-crayon, informatisés (de type logiciel non disponibles à distance) et en ligne (disponibles à distance)?						
	Jamais	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Instruments en format papier-crayon	1	2	3	4	5	6
Instruments informatisés	1	2	3	4	5	6
Instruments en ligne	1	2	3	4	5	6

<p>Question 18 : Approximativement quelle proportion des instruments psychométriques que vous utilisez dans votre pratique sont des instruments en format papier-crayon comparativement aux instruments informatisés (de type logiciel non disponibles à distance) et en ligne (disponibles à distance)? Indiquez le pourcentage attribué à chacun de ces types d'instruments. La somme doit être égale à 100 %.</p> <p><i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à Q17 (utilisation des instruments papier crayon, informatisés ou en ligne)</i></p>	<p>Instruments en format papier-crayon _____ %</p> <p>Instruments informatisés _____ %</p> <p>Instruments en ligne _____ %</p>
---	--

Question 19 : Suite à l'utilisation d'un instrument psychométrique informatisé ou en ligne, comment utilisez-vous le rapport d'interprétation informatisée fourni par l'éditeur dans le cadre de la transmission des résultats?	<p>J'utilise généralement le rapport d'interprétation informatisée de façon exclusive</p> <p>Je contextualise généralement le rapport d'interprétation informatisée en tenant compte des particularités de la personne évaluée et du contexte de passation de l'instrument psychométrique</p>	<p>1</p> <p>2</p>
---	---	-------------------

Condition : Réponse différente de « Jamais » à Q17 (utilisation d'instruments psychométriques informatisés ou en ligne)	Je n'utilise pas les rapports d'interprétation informatisée	3
---	---	---

Section 5 : caractéristiques évaluées et les principaux instruments utilisés.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

Question 20 : Lorsque vous procédez à l'évaluation psychométrique dans le cadre de votre pratique professionnelle, quelles sont les caractéristiques (p. ex. : personnalité) que vous évaluez le plus souvent à l'aide d'instruments psychométriques? Nommez jusqu'à cinq caractéristiques.	Principale caractéristique évaluée #1 _____ Principale caractéristique évaluée #2 _____ Principale caractéristique évaluée #3 _____ Principale caractéristique évaluée #4 _____ Principale caractéristique évaluée #5 _____
---	---

Question 21 : En moyenne, à quelle fréquence évaluez-vous chacune des caractéristiques que vous avez mentionnées dans la question précédente?

Condition d'affichage de chaque sous-question du tableau en fonction des réponses fournies à la Q20

	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Principale caractéristique évaluée #1	1	2	3	4	5
Principale caractéristique évaluée #2	1	2	3	4	5
Principale caractéristique évaluée #3	1	2	3	4	5
Principale caractéristique évaluée #4	1	2	3	4	5
Principale caractéristique évaluée #5	1	2	3	4	5

Question 22 : Lorsque vous procédez à l'évaluation psychométrique dans le cadre de votre pratique professionnelle, quels sont les instruments psychométriques que vous utilisez le plus souvent? Nommez jusqu'à cinq instruments psychométriques.	Principal instrument utilisé #1	_____
	Principal instrument utilisé #2	_____
	Principal instrument utilisé #3	_____
	Principal instrument utilisé #4	_____
	Principal instrument utilisé #5	_____

Question 23 : En moyenne, à quelle fréquence utilisez-vous chacun des instruments psychométriques que vous avez mentionnés dans la question précédente?					
<i>Condition d'affichage de chaque sous-question du tableau en fonction des réponses fournies à la Q22</i>					
	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Principal instrument utilisé #1	1	2	3	4	5
Principal instrument utilisé #2	1	2	3	4	5
Principal instrument utilisé #3	1	2	3	4	5
Principal instrument utilisé #4	1	2	3	4	5
Principal instrument utilisé #5	1	2	3	4	5

Section 6 : critères de sélection des instruments psychométriques et sources d'information.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

Question 24 : Lorsque vous avez à choisir entre deux instruments psychométriques, quels sont les principaux critères qui guident votre choix? Indiquez les 5 critères les plus importants.	Disponibilité dans le milieu de travail	[]
	Disponibilité en français	[]
	Adapté aux caractéristiques des personnes évaluées	[]
	Répond le plus au besoin du client	[]
	Par habitude d'utilisation	[]
	Durée de passation courte	[]
	Facilité d'utilisation (administration, compilation et interprétation)	[]
	Approche théorique sous-jacente	[]
	Qualité des normes	[]
	Présence de normes québécoises	[]
	Bonnes propriétés psychométriques (fidélité et validité)	[]
	Exhaustivité de la mesure	[]
	Réputation de l'instrument	[]
	Durée d'existence de l'instrument	[]
	Possibilité de suivre une formation	[]
	Compétence à l'administrer et à l'interpréter	[]
	Coût de l'instrument	[]
	Autre (Précisez) _____	[]
Question 25 : Lorsque vous recherchez de l'information sur un instrument psychométrique donné, laquelle des sources suivantes privilégiez-vous?	Répertoires/recueils d'instruments et comptes-rendus critiques	1
	Ouvrages consacrés à un instrument particulier, incluant les manuels de test	2
	Manuels de psychométrie	3
	Revue scientifique	4
	Mémoires et thèses	5
	Catalogues d'éditeurs	6
	Collègues utilisateurs d'instruments psychométriques	7
	Ateliers de formation	8
	Autre (Précisez) _____	9

Section 7 : normes de pratique en matière d'évaluation psychométrique

Les prochaines questions portent sur les normes de pratique en matière d'évaluation psychométrique. L'objectif n'est pas d'évaluer votre pratique, mais bien de vous permettre de porter un regard sur celle-ci. À ce sujet, nous tenons à vous rappeler que toutes vos réponses seront traitées de manière confidentielle. Seuls les résultats globaux seront analysés et présentés auprès de la communauté scientifique et professionnelle.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

Question 26 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique, à quelle fréquence suivez-vous la procédure d'administration telle qu'indiquée dans le manuel?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 27 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique protégé par des droits d'auteurs, à quelle fréquence vous arrive-t-il d'utiliser des photocopies des feuilles-réponses sans autorisation?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 28 : À quelle fréquence vous arrive-t-il de permettre à la personne évaluée d'apporter le format papier-crayon d'un test ou d'un questionnaire psychométrique à la maison pour y répondre? <i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q17 (utilisation d'instruments psychométriques en format papier-crayon)</i>	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 29 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique en format papier-crayon, à quelle fréquence la personne évaluée y répond-elle en votre présence?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5

<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q17 (utilisation d'instruments psychométriques en format papier-crayon)</i>		
Question 30 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique informatisé (de type logiciel non disponible à distance), à quelle fréquence la personne évaluée y répond-elle en votre présence?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q17 (utilisation d'instruments psychométriques informatisés)</i>		
Question 31 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique en ligne (disponible à distance), à quelle fréquence la personne évaluée y répond-elle en votre présence?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q17 (utilisation d'instruments psychométriques en ligne)</i>		
Question 32 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique, à quelle fréquence produisez-vous un rapport d'évaluation écrit (que ce soit pour le transmettre au client/à la personne évaluée ou pour le conserver dans vos dossiers)?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 33 : Lorsque vous communiquez les résultats d'une évaluation psychométrique, à quelle fréquence les accompagnez-vous d'une interprétation?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 34 : Lorsque vous transmettez les résultats d'une évaluation psychométrique à une tierce personne (p. ex. : employeur, directeur d'école, etc.), à	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps	1 2 3 4

quelle fréquence obtenez-vous le consentement écrit de la personne évaluée?	Toujours Ne s'applique pas	5 9
---	-------------------------------	--------

Section 8 : formation suivie en évaluation psychométrique.

Question 35 : Dans le cadre de votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant sur la psychométrie, l'évaluation psychométrique, l'utilisation de tests et questionnaires ou la mesure et l'évaluation?	Oui	1
	Non	2

Question 36 : Sur une échelle de 1 à 5, indiquez à quel point vous êtes satisfait(e) de la qualité de la formation universitaire que vous avez reçue en évaluation psychométrique.

Condition : Réponse différente de « Non » à la Q35 (formation universitaire en évaluation psychométrique)

Pas du tout satisfait(e)	1	2	3	4	5	Très satisfait(e)
--------------------------	---	---	---	---	---	-------------------

Question 37 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes?

Ma formation universitaire en évaluation psychométrique...

Condition : Réponse différente de « Non » à la Q35 (formation universitaire en évaluation psychométrique)

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
M'a suffisamment bien préparé(e) à l'application des concepts théoriques de base en évaluation psychométrique (fidélité, validité et normes)	1	2	3	4	5
M'a suffisamment bien préparé(e) au choix et à l'évaluation des instruments psychométriques	1	2	3	4	5
M'a suffisamment bien préparé(e) à l'administration des	1	2	3	4	5

instruments psychométriques					
M'a suffisamment bien préparé(e) à la compilation des scores aux instruments psychométriques	1	2	3	4	5
M'a suffisamment bien préparé(e) à l'interprétation des résultats des instruments psychométriques	1	2	3	4	5
M'a suffisamment bien préparé(e) à la communication des résultats des instruments psychométriques	1	2	3	4	5
Comportait un nombre d'heures suffisant	1	2	3	4	5
Était suffisamment appliquée	1	2	3	4	5
Portait sur une diversité suffisante d'instruments psychométriques	1	2	3	4	5
Portait sur des instruments psychométriques pertinents pour ma pratique	1	2	3	4	5
Proposait une étude suffisamment approfondie des instruments psychométriques couverts	1	2	3	4	5
Comportait une supervision directe sur la passation et l'interprétation des instruments psychométriques	1	2	3	4	5

<p>*Question 38 : Concernant votre profession, quelles sont les améliorations qui devraient être apportées à la formation universitaire en évaluation</p>	<div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div>
---	---

psychométrique des conseillers et conseillères d'orientation?	
Question 39 : Au cours des 12 derniers mois, combien d'heures de formation continue en évaluation psychométrique avez-vous cumulées? (À titre d'information, 1 crédit universitaire correspond généralement à 15 heures de formation continue.)_heure(s)

Condition pour les questions 40-42 : Réponse > 0 à la Q39 (nombre d'heures de formation continue en évaluation psychométrique)

Question 40 : Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence avez-vous participé à une activité de formation continue en évaluation psychométrique portant sur les thèmes suivants?				
	Jamais	1 fois	2 fois	3 fois ou plus
Utilisation d'un instrument psychométrique spécifique	1	2	3	4
Évaluation d'une problématique spécifique	1	2	3	4
Évaluation d'une clientèle spécifique	1	2	3	4
Autres formations en évaluation psychométrique	1	2	3	4

Question 41 : Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence les activités de formation continue en évaluation psychométrique que vous avez suivies provenaient des sources suivantes?				
	Jamais	1 fois	2 fois	3 fois ou plus
Atelier de colloque ou congrès	1	2	3	4
Formation créditée (universitaire)	1	2	3	4
Supervision professionnelle	1	2	3	4
Formation offerte par l'intermédiaire de mon employeur	1	2	3	4
Formation offerte par mon ordre professionnel	1	2	3	4
Formation offerte au privé	1	2	3	4
Autres sources	1	2	3	4

Question 42 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes?					
De manière générale, l'ensemble des activités de formation continue en évaluation psychométrique que j'ai suivie au cours des 12 derniers mois...					
	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Portait sur des thèmes pertinents pour ma pratique	1	2	3	4	5
Était suffisamment approfondi	1	2	3	4	5
Était suffisamment appliqué	1	2	3	4	5
Proposait un regard critique sur l'évaluation psychométrique	1	2	3	4	5
A contribué à l'amélioration de mes pratiques professionnelles	1	2	3	4	5

*Question 43 : Selon vous, quelles sont les améliorations qui devraient être apportées à l'offre de formation continue en évaluation psychométrique au Québec?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	-------------------------

Section 9 : profil sociodémographique.

<p>Question 44³⁴ : En plus d'être membre de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, appartenez-vous à l'un des ordres professionnels suivants? Cochez tous les choix qui s'appliquent.</p>	<p>Aucun autre <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Ordre des psychologues du Québec <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Collège des médecins du Québec <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Autre (Précisez) _____ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p>
<p>Question 45 : Dans quel milieu travaillez-vous principalement?³⁵ Cochez tous les choix qui s'appliquent.</p>	<p>École primaire <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>École secondaire <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Cégep <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Université <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Éducation (autre) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Employabilité <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Réadaptation <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Santé et services sociaux <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Organisme communautaire (sauf employabilité) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Fonction publique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Entreprise <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Pratique privée (général) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Pratique privée (psychothérapie) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Pratique privée (médiation familiale) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Autre (Précisez) _____ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p> <p>[]</p>
<p>Question 46 : Dans quelle région du Québec, réalisez-vous la majeure partie de vos activités professionnelles?</p>	<p>Bas-St-Laurent</p> <p>Saguenay-Lac-Saint-Jean</p> <p>Québec</p> <p>Mauricie</p> <p>Estrie</p> <p>Montréal</p> <p>Outaouais</p> <p>Abitibi-Témiscamingue</p> <p>Côte-Nord</p> <p>Nord-du-Québec</p> <p>Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p>

³⁴ Dans les versions du questionnaire destinées aux personnes répondantes recrutées via les réseaux sociaux et les associations professionnelles, cette question a été remplacée par « Appartenez-vous à l'un des ordres professionnels suivants? Cochez tous les choix qui s'appliquent. ». Les choix de réponses possibles sont les suivants : Je ne fais partie d'aucun ordre professionnel du Québec; Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec; Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec; Ordre des psychologues du Québec; Collège des médecins du Québec; Autre ordre professionnel (Précisez).

³⁵ Cette question permet de rendre compte à la fois des milieux de pratique que des secteurs distincts d'intervention afin d'éviter une redondance dans les versions du questionnaire destinées aux conseillères et conseillers d'orientation ainsi qu'aux psychoéducatrices et psychoéducateurs.

	Chaudière-Appalaches Laval Lanaudière Laurentides Montérégie Centre-du-Québec Hors-Québec	12 13 14 15 16 17 18
Question 47 : Auprès de quel type de clientèle intervenez-vous principalement? Cochez tous les choix qui s'appliquent.	Enfants (0-12 ans) Adolescents (13-17 ans) Adultes (18-59 ans) Adultes (60 ans et plus) Groupes Familles et parents Couples Organisations et entreprises	[] [] [] [] [] [] [] []
Question 48 : Votre clientèle principale présente-t-elle des caractéristiques particulières? Si oui, indiquez lesquelles. Cochez tous les choix qui s'appliquent.	Aucune caractéristique particulière Troubles du développement Troubles d'apprentissage Déficience intellectuelle Problèmes de santé mentale Troubles de comportement Troubles d'adaptation Handicaps physiques ou sensoriels Communautés culturelles et ethniques Autre (Précisez) _____	[] [] [] [] [] [] [] [] []
Question 49 : Combien d'années d'expérience en tant que conseiller/conseillère d'orientation avez-vous cumulées jusqu'à maintenant?	Moins d'un an 1-5 ans 6-10 ans 11-15 ans 16-20 ans 21-25 ans 26-30 ans Plus de 30 ans	1 2 3 4 5 6 7 8
Question 50 : Depuis combien d'années pratiquez-vous l'évaluation psychométrique dans le cadre de votre travail?	Moins d'un an 1-5 ans 6-10 ans 11-15 ans	1 2 3 4

<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)</i> <i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)</i>	16-20 ans	5
	21-25 ans	6
	26-30 ans	7
	Plus de 30 ans	8
Question 51 : Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu?	Baccalauréat Maîtrise professionnelle de 2 ^e cycle Maîtrise de 2 ^e cycle en recherche Maîtrise de 2 ^e cycle en recherche/intervention Doctorat professionnel de 3 ^e cycle (p. ex. : D.Éd.) Doctorat de 3 ^e cycle en recherche (Ph.D.) Doctorat de 3 ^e cycle en recherche/intervention Autre (Précisez)_____	1 2 3 4 5 6 7 8
Question 52 : Quelle est votre principale langue de travail?	Français Anglais Autre (Précisez)_____	1 2 3
Question 53 : Y a-t-il une autre langue que vous parlez régulièrement au travail?	Aucune autre Français Anglais Autre (Précisez)_____	1 2 3 4
Question 54 : Quelle est votre année de naissance?19____	
Question 55 : Quel est votre sexe?	Femme	1
	Homme	2

Section 10 : Commentaires et adresse courriel

En terminant...

<p>*Question 56 : Avez-vous des commentaires à faire à l'équipe de recherche au sujet de ce sondage?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>*Question 57 : Acceptez-vous que nous vous contactions directement à des fins de suivi de la présente recherche ou dans le cadre d'autres projets de recherche en lien avec les pratiques d'évaluation psychométrique? Si oui, indiquez l'adresse courriel à laquelle nous pouvons vous rejoindre.</p> <p><i>Nous vous rappelons que la confidentialité de l'ensemble de vos réponses ainsi que de votre adresse courriel sera assurée par l'utilisation d'un serveur et d'une base de données protégés par mot de passe et seulement accessibles par l'équipe de recherche. Enfin, les données seront traitées de manière entièrement anonyme et seuls les résultats globaux seront analysés et diffusés.</i></p>	<hr/>
<p>*Question 58 : Votre participation à la présente recherche vous rend éligible pour le tirage au sort d'un iPad Air 2 (64 Go). Si vous désirez participer à ce tirage, indiquez l'adresse courriel à laquelle nous pouvons vous rejoindre.</p>	<hr/>

Vous venez de compléter le questionnaire du projet Sondage sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec. Votre participation est grandement appréciée. Merci!

Il est prévu que les résultats de ce sondage soient présentés sous forme de communications et d'articles destinés à la communauté professionnelle et scientifique.

Pour toutes questions relatives à ce sondage, vous pouvez communiquer avec Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o., par courriel à Sabrina.Dorceus@USherbrooke.ca

*Sabrina Dorceus, M.Sc., c.o., doctorante
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke*

Questionnaire sur les pratiques professionnelles en matière d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec

Version destinée aux psychoéducateurs et psychoéducatrices

Section 1 : place de l'évaluation formelle et de l'évaluation psychométrique dans votre pratique professionnelle.

Définitions : pour ce questionnaire, l'évaluation formelle se base sur des normes et critères prédéterminés dans une approche objective (p. ex. : tests et questionnaires psychométriques, entrevues structurées). L'évaluation psychométrique se définit comme étant la mesure des traits psychologiques à l'aide d'instruments standardisés et objectifs, soit les tests et questionnaires psychométriques (p. ex. : Échelle d'évaluation Conners, EDC, Achenbach).

Question 1 : En moyenne, à quelle fréquence faites-vous de l'évaluation formelle dans le cadre de votre pratique professionnelle?	Jamais	1	PàQ13
	1 à quelques fois par année	2	
	1 à 3 fois par mois	3	
	1 à 3 fois par semaine	4	
	4 à 6 fois par semaine	5	
	7 fois ou plus par semaine	6	

Question 2 : En moyenne, à quelle fréquence utilisez-vous chacun de ces moyens d'évaluation?						
<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)</i>						
	Jamais	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Instruments psychométriques	1 PàQ3	2	3	4	5	6
Questionnaires maison	1	2	3	4	5	6
Entrevues non structurées (thèmes libres)	1	2	3	4	5	6
Entrevues semi-structurées (questions ouvertes prédéterminées)	1	2	3	4	5	6

Entrevues structurées (questions fermées prédéterminées)	1	2	3	4	5	6
Observations non structurées (sans grille)	1	2	3	4	5	6
Observations structurées (avec grille)	1	2	3	4	5	6
Autres méthodes d'évaluation	1	2	3	4	5	6

<p>Question 3 : Pour lesquelles des raisons suivantes n'utilisez-vous jamais d'instruments psychométriques? Cochez tous les choix qui s'appliquent.</p> <p><i>Condition : Réponse « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)</i></p>	Mon contexte de travail ne permet pas l'utilisation d'instruments psychométriques	[]
	Les instruments psychométriques existants ne sont pas adaptés aux individus que j'évalue	[]
	Les instruments psychométriques ne sont pas bien perçus dans mon milieu de travail	[]
	Les instruments psychométriques ne répondent pas à mes besoins d'évaluation	[]
	Les instruments psychométriques ne conviennent pas à ma conception de l'évaluation et de l'intervention	[]
	Je ne suis pas d'accord avec l'utilisation d'instruments psychométriques dans ma pratique	[]
	Je ne me sens pas compétent(e) à utiliser des instruments psychométriques	[]
	Je n'ai pas reçu la formation nécessaire pour utiliser des instruments psychométriques	[]
	Je ne réalise pas l'évaluation d'individus	[]
	L'évaluation psychométrique ne fait pas partie de mes fonctions	[]
	Le coût des instruments psychométriques est trop élevé	[]
	Autre (Précisez) _____	[]

<p>Question 4 : Quelle proportion des activités d'évaluation psychométrique conduites dans votre milieu de travail réalisez-vous par rapport aux autres professionnels de ce milieu?</p> <p><i>Conditions :</i> <i>Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)</i></p> <p><i>Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)</i></p>	Une minorité des activités d'évaluation psychométrique	1
	La moitié des activités d'évaluation psychométrique	2
	La majorité des activités d'évaluation psychométrique	3
	Toutes les activités d'évaluation psychométrique	4

Section 2 : pratiques liées au projet de loi 21

Depuis son entrée en vigueur en 2012, la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (projet de loi 21) a redéfini les champs d'exercice des professionnels du domaine et a attribué des activités d'évaluation réservées aux professionnels qualifiés. Les questions qui suivent portent sur l'exercice des activités d'évaluation réservées et les changements engendrés par ce projet de loi.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Question 5 : En moyenne, à quelle fréquence exercez-vous (de façon autonome ou en collaboration avec d'autres professionnels) les activités d'évaluation réservées par le Code des professions du Québec depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012?						
	Jamais	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité.	1	2	3	4	5	6
Évaluer une personne dans le cadre d'une décision de la DPJ ou du tribunal en application de la Loi sur la protection de la jeunesse.	1	2	3	4	5	6
Évaluer un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal en	1	2	3	4	5	6

application de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents.						
Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.	1	2	3	4	5	6
Évaluer un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement dans le but de déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins.	1	2	3	4	5	6

<p>Question 6 : Dans le cadre de votre pratique professionnelle, quelle proportion des activités réservées par le projet de loi 21 est réalisée de façon autonome et en collaboration avec d'autres professionnels? Indiquez le pourcentage attribué à chacune de ces modalités. La somme doit être égale à 100 %</p> <p><i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à Q5 (exercice des activités d'évaluation réservées par le projet de loi 21)</i></p>	<p>Exercice des activités réservées de façon autonome _____ %</p> <p>Exercice des activités réservées en collaboration avec d'autres professionnels _____ %</p>
---	---

Question 7 : À quel point vous sentez-vous compétent(e) à exercer les activités d'évaluation réservées par le projet de loi 21?					
	Pas du tout compétent(e)	Peu compétent(e)	Plus ou moins compétent(e)	Plutôt compétent(e)	Très compétent (e)
Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité.	1	2	3	4	5
Évaluer une personne dans le cadre d'une décision de la DPJ ou du tribunal en application de la Loi sur la protection de la jeunesse.	1	2	3	4	5
Évaluer un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal en application de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents.	1	2	3	4	5
Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.	1	2	3	4	5

Évaluer un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement dans le but de déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Question 8 : Depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012, à quelle fréquence avez-vous assisté à une formation continue portant sur les activités d'évaluation réservées?

	Jamais	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois ou plus
Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité.	1	2	3	4	5
Évaluer une personne dans le cadre d'une décision de la DPJ ou du tribunal en application de la Loi sur la protection de la jeunesse.	1	2	3	4	5
Évaluer un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal en application de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents.	1	2	3	4	5

Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.	1	2	3	4	5
Évaluer un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement dans le but de déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins.	1	2	3	4	5

Question 9 : Depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012, quels moyens avez-vous utilisés pour vous informer quant aux activités d'évaluation réservées? Cochez tous les choix qui s'appliquent.	Lecture du Guide explicatif portant sur l'application des dispositions du projet de loi 21 Demande d'information complémentaire auprès de mon ordre professionnel Discussion avec d'autres professionnels du domaine Discussion avec mon employeur Participation à l'activité (en ligne) de sensibilisation au projet de loi 21 du Ministère de la Santé et des Services sociaux Participation à des formations ou conférences Aucun de ces moyens Autre (Précisez) _____	[] [] [] [] [] [] []
--	--	---

Question 10 : Depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012, dans quelle mesure considérez-vous que celui-ci a engendré des changements dans votre pratique professionnelle?	Aucun changement Changements peu importants Changements moyennement importants Changements très importants Je ne suis pas familier(ère) avec le projet de loi 21/Je ne suis pas en mesure d'évaluer les changements engendrés par le projet de loi 21	1 2 3 4 9	PàQ12 PàQ12
--	---	-----------------------	----------------

Question 11 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes concernant des changements potentiellement attribuables au projet de loi 21 depuis son entrée en vigueur en 2012?

Depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012, ...

Condition : Réponse différente de « Aucun changement » ou « Je ne suis pas familier(ère) avec le projet de loi 21/Je ne suis pas en mesure d'évaluer les changements engendrés par le projet de loi 21 » à la Q10 (présence de changements attribuables au projet de loi 21)

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
J'exerce de nouvelles activités d'évaluation	1	2	3	4	5
J'utilise de nouveaux outils d'évaluation	1	2	3	4	5
J'utilise de nouveaux instruments psychométriques	1	2	3	4	5
J'ai de nouvelles opportunités de collaboration avec d'autres professionnels dans l'exercice de certaines activités d'évaluation	1	2	3	4	5
Je pratique des activités d'évaluation auprès de nouvelles clientèles	1	2	3	4	5
La façon dont je structure le processus d'évaluation est différente	1	2	3	4	5

Section 3 : motifs d'utilisation et perceptions relatives à l'évaluation psychométrique.

<p>Question 12 : Voici une liste de facteurs associés à l'utilisation des instruments psychométriques. Dans quelle mesure les éléments suivants motivent-ils votre utilisation d'instruments psychométriques?</p> <p><i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)</i> <i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)</i></p>					
	Pas du tout	Un peu	Modérément	Considérablement	Extrêmement
Objectivité de la mesure	1	2	3	4	5
Amélioration de la qualité des décisions	1	2	3	4	5
Amélioration de la qualité de l'alliance de travail/alliance thérapeutique	1	2	3	4	5
Amélioration de la profondeur des entrevues quant aux thèmes abordés	1	2	3	4	5
Amélioration de la communication	1	2	3	4	5
Amélioration de la connaissance de la personne évaluée	1	2	3	4	5
Économie de temps par rapport à d'autres méthodes d'évaluation	1	2	3	4	5
Économie d'argent par rapport à d'autres méthodes d'évaluation	1	2	3	4	5
Recueil d'informations inaccessibles autrement	1	2	3	4	5
Indispensables à certaines démarches d'évaluation	1	2	3	4	5
La personne évaluée s'attend à ce que je lui administre des instruments psychométriques	1	2	3	4	5

Mon employeur s'attend à ce que j'administre des instruments psychométriques	1	2	3	4	5
L'organisme/client externe qui demande l'évaluation s'attend à ce que j'administre des instruments psychométriques	1	2	3	4	5

Question 13 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes à l'égard de l'évaluation psychométrique?					
	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
L'évaluation psychométrique est une méthode de collecte d'informations facilitant la prise de décision.	1	2	3	4	5
L'évaluation psychométrique est une méthode de collecte d'informations facilitant la communication entre professionnels.	1	2	3	4	5
L'évaluation psychométrique est une intervention visant une meilleure connaissance de soi chez la personne évaluée.	1	2	3	4	5
L'évaluation psychométrique est une intervention visant un changement chez la personne évaluée.	1	2	3	4	5
Les objectifs d'évaluation devraient être formulés de	1	2	3	4	5

façon indépendante par la personne évaluatrice.					
La personne évaluée devrait participer à la formulation d'objectifs d'évaluation personnalisés.	1	2	3	4	5
Les résultats des instruments psychométriques devraient être interprétés de façon indépendante par la personne évaluatrice.	1	2	3	4	5
La personne évaluée devrait être impliquée dans l'interprétation des résultats des instruments psychométriques.	1	2	3	4	5
Une approche objective, structurée et détachée est requise de la part de la personne évaluatrice tout au long du processus d'évaluation psychométrique.	1	2	3	4	5
Un rôle actif et d'influence est favorisé chez la personne évaluatrice tout au long du processus d'évaluation psychométrique.	1	2	3	4	5
Les résultats des instruments psychométriques et la prise de décision sont centraux au processus d'évaluation psychométrique.	1	2	3	4	5
Les processus se déroulant entre la personne évaluée et la personne évaluatrice ainsi que leur expérience subjective sont centraux au processus d'évaluation psychométrique.	1	2	3	4	5

La valeur des instruments psychométriques relève essentiellement de leurs propriétés statistiques : fidélité, validité et capacité prédictive.	1	2	3	4	5
La valeur des instruments psychométriques relève essentiellement de leur capacité à faciliter le dialogue avec la personne évaluée.	1	2	3	4	5
La valeur des instruments psychométriques relève essentiellement de leur capacité à faciliter l'accès à l'expérience subjective de la personne évaluée.	1	2	3	4	5

Question 14 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes concernant l'utilité des instruments psychométriques dans votre pratique professionnelle?

Dans ma pratique professionnelle...

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Les instruments psychométriques contribuent à la collecte d'informations utiles sur la personne évaluée.	1	2	3	4	5
Les instruments psychométriques facilitent la communication entre professionnels.	1	2	3	4	5
Les instruments psychométriques contribuent à la prise de décision.	1	2	3	4	5

Les instruments psychométriques contribuent à des changements chez la personne évaluée.	1	2	3	4	5
Les instruments psychométriques contribuent à l'atteinte des objectifs visés.	1	2	3	4	5

Section 4 : modalités d'utilisation des instruments psychométriques privilégiées dans votre pratique professionnelle.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

<p>Question 15 : Dans le cadre de votre pratique professionnelle, approximativement quelle proportion de vos évaluations psychométriques est réalisée individuellement et en groupe? Indiquez le pourcentage attribué à chacune de ces modalités d'administration. La somme doit être égale à 100 %</p>	<p>Évaluation individuelle _____ % Évaluation en groupe _____ %</p> <p><i>PàQ17 si la proportion d'évaluation en groupe est égale à 0 %</i></p>
---	--

<p>Question 16 : Suite à l'administration d'un instrument psychométrique en groupe, à quelle fréquence faites-vous appel aux modalités d'interprétation suivantes?</p> <p><i>Condition : Réponse > 0 % à Q15 (évaluation en groupe)</i></p>						
	Jamais	Environ 25 % du temps	Environ 50 % du temps	Environ 75 % du temps	Toujours	Ne s'applique pas
Interprétation des résultats en groupe	1	2	3	4	5	9
Interprétation individualisée des résultats lors de rencontres avec chacune des personnes évaluées	1	2	3	4	5	9
Offre d'une rencontre individuelle pour l'interprétation au besoin	1	2	3	4	5	9

Question 17 : En moyenne, à quelle fréquence utilisez-vous des instruments psychométriques en format papier-crayon, informatisés (de type logiciel non disponibles à distance) et en ligne (disponibles à distance)?						
	Jamais	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Instruments en format papier-crayon	1	2	3	4	5	6
Instruments informatisés	1	2	3	4	5	6
Instruments en ligne	1	2	3	4	5	6

<p>Question 18 : Approximativement quelle proportion des instruments psychométriques que vous utilisez dans votre pratique sont des instruments en format papier-crayon comparativement aux instruments informatisés (de type logiciel non disponibles à distance) et en ligne (disponibles à distance)? Indiquez le pourcentage attribué à chacun de ces types d'instruments. La somme doit être égale à 100 %.</p> <p><i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à Q17 (utilisation des instruments papier crayon, informatisés ou en ligne)</i></p>	<p>Instruments en format papier-crayon _____ %</p> <p>Instruments informatisés _____ %</p> <p>Instruments en ligne _____ %</p>
---	--

Question 19 : Suite à l'utilisation d'un instrument psychométrique informatisé ou en ligne, comment utilisez-vous le rapport d'interprétation informatisée fourni par l'éditeur dans le cadre de la transmission des résultats?	<p>J'utilise généralement le rapport d'interprétation informatisée de façon exclusive</p> <p>Je contextualise généralement le rapport d'interprétation informatisée en tenant compte des particularités de la personne évaluée et du contexte de passation de l'instrument psychométrique</p>	<p>1</p> <p>2</p>
---	---	-------------------

Condition : Réponse différente de « Jamais » à Q17 (utilisation d'instruments psychométriques informatisés ou en ligne)	Je n'utilise pas les rapports d'interprétation informatisée	3
---	---	---

Section 5 : caractéristiques évaluées et les principaux instruments utilisés.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

Question 20 : Lorsque vous procédez à l'évaluation psychométrique dans le cadre de votre pratique professionnelle, quelles sont les caractéristiques (p. ex. : personnalité) que vous évaluez le plus souvent à l'aide d'instruments psychométriques? Nommez jusqu'à cinq caractéristiques.	Principale caractéristique évaluée #1 _____ Principale caractéristique évaluée #2 _____ Principale caractéristique évaluée #3 _____ Principale caractéristique évaluée #4 _____ Principale caractéristique évaluée #5 _____
---	---

Question 21 : En moyenne, à quelle fréquence évaluez-vous chacune des caractéristiques que vous avez mentionnées dans la question précédente?					
<i>Condition d'affichage de chaque sous-question du tableau en fonction des réponses fournies à la Q20</i>					
	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Principale caractéristique évaluée #1	1	2	3	4	5
Principale caractéristique évaluée #2	1	2	3	4	5
Principale caractéristique évaluée #3	1	2	3	4	5
Principale caractéristique évaluée #4	1	2	3	4	5
Principale caractéristique évaluée #5	1	2	3	4	5

Question 22 : Lorsque vous procédez à l'évaluation psychométrique dans le cadre de votre pratique professionnelle, quels sont les instruments psychométriques que vous utilisez le plus souvent? Nommez jusqu'à cinq instruments psychométriques.	Principal instrument utilisé #1	_____
	Principal instrument utilisé #2	_____
	Principal instrument utilisé #3	_____
	Principal instrument utilisé #4	_____
	Principal instrument utilisé #5	_____

Question 23 : En moyenne, à quelle fréquence utilisez-vous chacun des instruments psychométriques que vous avez mentionnés dans la question précédente?					
<i>Condition d'affichage de chaque sous-question du tableau en fonction des réponses fournies à la Q22</i>					
	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Principal instrument utilisé #1	1	2	3	4	5
Principal instrument utilisé #2	1	2	3	4	5
Principal instrument utilisé #3	1	2	3	4	5
Principal instrument utilisé #4	1	2	3	4	5
Principal instrument utilisé #5	1	2	3	4	5

Section 6 : critères de sélection des instruments psychométriques et sources d'information.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

<p>Question 24 : Lorsque vous avez à choisir entre deux instruments psychométriques, quels sont les principaux critères qui guident votre choix? Indiquez les 5 critères les plus importants.</p>	<p>Disponibilité dans le milieu de travail Disponibilité en français Adapté aux caractéristiques des personnes évaluées Répond le plus au besoin du client Par habitude d'utilisation Durée de passation courte Facilité d'utilisation (administration, compilation et interprétation) Approche théorique sous-jacente Qualité des normes Présence de normes québécoises Bonnes propriétés psychométriques (fidélité et validité) Exhaustivité de la mesure Réputation de l'instrument Durée d'existence de l'instrument Possibilité de suivre une formation Compétence à l'administrer et à l'interpréter Coût de l'instrument Autre (Précisez) _____</p>	<p>[] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] []</p>
<p>Question 25 : Lorsque vous recherchez de l'information sur un instrument psychométrique donné, laquelle des sources suivantes privilégiez-vous?</p>	<p>Répertoires/recueils d'instruments et comptes-rendus critiques Ouvrages consacrés à un instrument particulier, incluant les manuels de test Manuels de psychométrie Revue scientifique Mémoires et thèses Catalogues d'éditeurs Collègues utilisateurs d'instruments psychométriques Ateliers de formation Autre (Précisez) _____</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>

Section 7 : normes de pratique en matière d'évaluation psychométrique

Les prochaines questions portent sur les normes de pratique en matière d'évaluation psychométrique. L'objectif n'est pas d'évaluer votre pratique, mais bien de vous permettre de porter un regard sur celle-ci. À ce sujet, nous tenons à vous rappeler que toutes vos réponses seront traitées de manière confidentielle. Seuls les résultats globaux seront analysés et présentés auprès de la communauté scientifique et professionnelle.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

Question 26 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique, à quelle fréquence suivez-vous la procédure d'administration telle qu'indiquée dans le manuel?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 27 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique protégé par des droits d'auteurs, à quelle fréquence vous arrive-t-il d'utiliser des photocopies des feuilles-réponses sans autorisation?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 28 : À quelle fréquence vous arrive-t-il de permettre à la personne évaluée d'apporter le format papier-crayon d'un test ou d'un questionnaire psychométrique à la maison pour y répondre? <i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q17 (utilisation d'instruments psychométriques en format papier-crayon)</i>	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 29 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique en format papier-crayon, à quelle fréquence la personne évaluée y répond-elle en votre présence?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5

<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q17 (utilisation d'instruments psychométriques en format papier-crayon)</i>		
Question 30 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique informatisé (de type logiciel non disponible à distance), à quelle fréquence la personne évaluée y répond-elle en votre présence?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q17 (utilisation d'instruments psychométriques informatisés)</i>		
Question 31 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique en ligne (disponible à distance), à quelle fréquence la personne évaluée y répond-elle en votre présence?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q17 (utilisation d'instruments psychométriques en ligne)</i>		
Question 32 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique, à quelle fréquence produisez-vous un rapport d'évaluation écrit (que ce soit pour le transmettre au client/à la personne évaluée ou pour le conserver dans vos dossiers)?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 33 : Lorsque vous communiquez les résultats d'une évaluation psychométrique, à quelle fréquence les accompagnez-vous d'une interprétation?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 34 : Lorsque vous transmettez les résultats d'une évaluation psychométrique à une tierce personne (p. ex. : employeur, directeur d'école, etc.), à	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps	1 2 3 4

quelle fréquence obtenez-vous le consentement écrit de la personne évaluée?	Toujours Ne s'applique pas	5 9
---	-------------------------------	--------

Section 8 : formation suivie en évaluation psychométrique.

Question 35 : Dans le cadre de votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant sur la psychométrie, l'évaluation psychométrique, l'utilisation de tests et questionnaires ou la mesure et l'évaluation?	Oui	1
	Non	2

Question 36 : Sur une échelle de 1 à 5, indiquez à quel point vous êtes satisfait(e) de la qualité de la formation universitaire que vous avez reçue en évaluation psychométrique.

Condition : Réponse différente de « Non » à la Q35 (formation universitaire en évaluation psychométrique)

Pas du tout satisfait(e)	1	2	3	4	5	Très satisfait(e)
--------------------------	---	---	---	---	---	-------------------

Question 37 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes?

Ma formation universitaire en évaluation psychométrique...

Condition : Réponse différente de « Non » à la Q35 (formation universitaire en évaluation psychométrique)

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
M'a suffisamment bien préparé(e) à l'application des concepts théoriques de base en évaluation psychométrique (fidélité, validité et normes)	1	2	3	4	5
M'a suffisamment bien préparé(e) au choix et à l'évaluation des instruments psychométriques	1	2	3	4	5
M'a suffisamment bien préparé(e) à l'administration des	1	2	3	4	5

instruments psychométriques					
M'a suffisamment bien préparé(e) à la compilation des scores aux instruments psychométriques	1	2	3	4	5
M'a suffisamment bien préparé(e) à l'interprétation des résultats des instruments psychométriques	1	2	3	4	5
M'a suffisamment bien préparé(e) à la communication des résultats des instruments psychométriques	1	2	3	4	5
Comportait un nombre d'heures suffisant	1	2	3	4	5
Était suffisamment appliquée	1	2	3	4	5
Portait sur une diversité suffisante d'instruments psychométriques	1	2	3	4	5
Portait sur des instruments psychométriques pertinents pour ma pratique	1	2	3	4	5
Proposait une étude suffisamment approfondie des instruments psychométriques couverts	1	2	3	4	5
Comportait une supervision directe sur la passation et l'interprétation des instruments psychométriques	1	2	3	4	5

*Question 38 : Concernant votre profession, quelles sont les améliorations qui devraient être apportées à la formation universitaire en évaluation psychométrique des psychoéducateurs et psychoéducatrices?

Question 39 : Au cours des 12 derniers mois, combien d'heures de formation continue en évaluation psychométrique avez-vous cumulées? (À titre d'information, 1 crédit universitaire correspond généralement à 15 heures de formation continue.)_heure(s)
---	----------------

Condition pour les questions 40-42 : Réponse > 0 à la Q39 (nombre d'heures de formation continue en évaluation psychométrique)

Question 40 : Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence avez-vous participé à une activité de formation continue en évaluation psychométrique portant sur les thèmes suivants?				
	Jamais	1 fois	2 fois	3 fois ou plus
Utilisation d'un instrument psychométrique spécifique	1	2	3	4
Évaluation d'une problématique spécifique	1	2	3	4
Évaluation d'une clientèle spécifique	1	2	3	4
Autres formations en évaluation psychométrique	1	2	3	4

Question 41 : Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence les activités de formation continue en évaluation psychométrique que vous avez suivies provenaient des sources suivantes?				
	Jamais	1 fois	2 fois	3 fois ou plus
Atelier de colloque ou congrès	1	2	3	4
Formation créditée (universitaire)	1	2	3	4
Supervision professionnelle	1	2	3	4
Formation offerte par l'intermédiaire de mon employeur	1	2	3	4
Formation offerte par mon ordre professionnel	1	2	3	4
Formation offerte au privé	1	2	3	4
Autres sources	1	2	3	4

Question 42 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes?					
De manière générale, l'ensemble des activités de formation continue en évaluation psychométrique que j'ai suivie au cours des 12 derniers mois...					
	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Portait sur des thèmes pertinents pour ma pratique	1	2	3	4	5
Était suffisamment approfondi	1	2	3	4	5
Était suffisamment appliqué	1	2	3	4	5
Proposait un regard critique sur l'évaluation psychométrique	1	2	3	4	5
A contribué à l'amélioration de mes pratiques professionnelles	1	2	3	4	5

*Question 43 : Selon vous, quelles sont les améliorations qui devraient être apportées à l'offre de formation continue en évaluation psychométrique au Québec?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	-------------------------

Section 9 : profil sociodémographique.

Question 44 : En plus d'être membre de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, appartenez-vous à l'un des ordres professionnels suivants? Cochez tous les choix qui s'appliquent.	Aucun autre Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec Ordre des psychologues du Québec Collège des médecins du Québec Autre (Précisez) _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Question 45 : Dans quel milieu travaillez-vous principalement? ³⁶ Cochez tous les choix qui s'appliquent.	Éducation Employabilité Centre de réadaptation en dépendance Centre de réadaptation en déficience physique Centre de réadaptation en déficience intellectuelle/TED Centre jeunesse Santé et services sociaux Organisme communautaire (sauf employabilité) Fonction publique Entreprise Pratique privée (général) Pratique privée (psychothérapie) Pratique privée (médiation familiale) Autre (Précisez) _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Question 46 : Dans quelle région du Québec, réalisez-vous la majeure partie de vos activités professionnelles?	Bas-St-Laurent Saguenay-Lac-Saint-Jean Québec Mauricie Estrie Montréal Outaouais Abitibi-Témiscamingue Côte-Nord Nord-du-Québec Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine Chaudière-Appalaches Laval Lanaudière Laurentides Montréal	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

³⁶ Cette question permet de rendre compte à la fois des milieux de pratique que des secteurs distincts d'intervention afin d'éviter une redondance entre les questions.

	Centre-du-Québec Hors-Québec	17 18
Question 47 : Auprès de quel type de clientèle intervenez-vous principalement? Cochez tous les choix qui s'appliquent.	Enfants (0-12 ans) Adolescents (13-17 ans) Adultes (18-59 ans) Adultes (60 ans et plus) Groupes Familles et parents Couples Organisations et entreprises	[] [] [] [] [] [] [] []
Question 48 : Votre clientèle principale présente-t-elle des caractéristiques particulières? Si oui, indiquez lesquelles. Cochez tous les choix qui s'appliquent.	Aucune caractéristique particulière Troubles du développement Troubles d'apprentissage Déficience intellectuelle Problèmes de santé mentale Troubles de comportement Troubles d'adaptation Handicaps physiques ou sensoriels Communautés culturelles et ethniques Autre (Précisez) _____	[] [] [] [] [] [] [] [] [] []
Question 49 : Combien d'années d'expérience en tant que psychoéducateur/psychoéducatrice avez-vous cumulées jusqu'à maintenant?	Moins d'un an 1-5 ans 6-10 ans 11-15 ans 16-20 ans 21-25 ans 26-30 ans Plus de 30 ans	1 2 3 4 5 6 7 8
Question 50 : Depuis combien d'années pratiquez-vous l'évaluation psychométrique dans le cadre de votre travail? <i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)</i>	Moins d'un an 1-5 ans 6-10 ans 11-15 ans 16-20 ans 21-25 ans 26-30 ans Plus de 30 ans	1 2 3 4 5 6 7 8

<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)</i>		
Question 51 : Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu?	Baccalauréat Maîtrise professionnelle de 2 ^e cycle Maîtrise de 2 ^e cycle en recherche Maîtrise de 2 ^e cycle en recherche/intervention Doctorat professionnel de 3 ^e cycle (p. ex. : D.Éd.) Doctorat de 3 ^e cycle en recherche (Ph.D.) Doctorat de 3 ^e cycle en recherche/intervention Autre (Précisez)_____	1 2 3 4 5 6 7 8
Question 52 : Quelle est votre principale langue de travail?	Français Anglais Autre (Précisez)_____	1 2 3
Question 53 : Y a-t-il une autre langue que vous parlez régulièrement au travail?	Aucune autre Français Anglais Autre (Précisez)_____	1 2 3 4
Question 54 : Quelle est votre année de naissance?19____	
Question 55 : Quel est votre sexe?	Femme Homme	1 2

Section 10 : Commentaires et adresse courriel

En terminant...

<p>*Question 56 : Avez-vous des commentaires à faire à l'équipe de recherche au sujet de ce sondage?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>*Question 57 : Acceptez-vous que nous vous contactions directement à des fins de suivi de la présente recherche ou dans le cadre d'autres projets de recherche en lien avec les pratiques d'évaluation psychométrique? Si oui, indiquez l'adresse courriel à laquelle nous pouvons vous rejoindre.</p> <p><i>Nous vous rappelons que la confidentialité de l'ensemble de vos réponses ainsi que de votre adresse courriel sera assurée par l'utilisation d'un serveur et d'une base de données protégés par mot de passe et seulement accessibles par l'équipe de recherche. Enfin, les données seront traitées de manière entièrement anonyme et seuls les résultats globaux seront analysés et diffusés.</i></p>	<hr/>
<p>*Question 58 : Votre participation à la présente recherche vous rend éligible pour le tirage au sort d'un iPad Air 2 (64 Go). Si vous désirez participer à ce tirage, indiquez l'adresse courriel à laquelle nous pouvons vous rejoindre.</p>	<hr/>

Vous venez de compléter le questionnaire du projet Sondage sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec. Votre participation est grandement appréciée. Merci!

Il est prévu que les résultats de ce sondage soient présentés sous forme de communications et d'articles destinés à la communauté professionnelle et scientifique.

Pour toutes questions relatives à ce sondage, vous pouvez communiquer avec Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o., par courriel à Sabrina.Dorceus@USherbrooke.ca

*Sabrina Dorceus, M.Sc., c.o., doctorante
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke*

Questionnaire sur les pratiques professionnelles en matière d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec

Version destinée aux psychologues

Section 1 : place de l'évaluation formelle et de l'évaluation psychométrique dans votre pratique professionnelle.

Définitions : pour ce questionnaire, l'évaluation formelle se base sur des normes et critères prédéterminés dans une approche objective (p. ex. : tests et questionnaires psychométriques, entrevues structurées). L'évaluation psychométrique se définit comme étant la mesure des traits psychologiques à l'aide d'instruments standardisés et objectifs, soit les tests et questionnaires psychométriques (p. ex. : WAIS-IV, NEO-PI-3, Inventaires de Beck).

Question 1 : En moyenne, à quelle fréquence faites-vous de l'évaluation formelle dans le cadre de votre pratique professionnelle?	Jamais	1	PàQ13
	1 à quelques fois par année	2	
	1 à 3 fois par mois	3	
	1 à 3 fois par semaine	4	
	4 à 6 fois par semaine	5	
	7 fois ou plus par semaine	6	

Question 2 : En moyenne, à quelle fréquence utilisez-vous chacun de ces moyens d'évaluation?						
<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)</i>						
	Jamais	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Instruments psychométriques	1 PàQ3	2	3	4	5	6
Questionnaires maison	1	2	3	4	5	6
Entrevues non structurées (thèmes libres)	1	2	3	4	5	6
Entrevues semi-structurées (questions ouvertes prédéterminées)	1	2	3	4	5	6

Entrevues structurées (questions fermées prédéterminées)	1	2	3	4	5	6
Observations non structurées (sans grille)	1	2	3	4	5	6
Observations structurées (avec grille)	1	2	3	4	5	6
Autres méthodes d'évaluation	1	2	3	4	5	6

<p>Question 3 : Pour lesquelles des raisons suivantes n'utilisez-vous jamais d'instruments psychométriques? Cochez tous les choix qui s'appliquent.</p> <p><i>Condition : Réponse « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)</i></p>	Mon contexte de travail ne permet pas l'utilisation d'instruments psychométriques	[]
	Les instruments psychométriques existants ne sont pas adaptés aux individus que j'évalue	[]
	Les instruments psychométriques ne sont pas bien perçus dans mon milieu de travail	[]
	Les instruments psychométriques ne répondent pas à mes besoins d'évaluation	[]
	Les instruments psychométriques ne conviennent pas à ma conception de l'évaluation et de l'intervention	[]
	Je ne suis pas d'accord avec l'utilisation d'instruments psychométriques dans ma pratique	[]
	Je ne me sens pas compétent(e) à utiliser des instruments psychométriques	[]
	Je n'ai pas reçu la formation nécessaire pour utiliser des instruments psychométriques	[]
	Je ne réalise pas l'évaluation d'individus	[]
	L'évaluation psychométrique ne fait pas partie de mes fonctions	[]
	Le coût des instruments psychométriques est trop élevé	[]
	Autre (Précisez) _____	[]

<p>Question 4 : Quelle proportion des activités d'évaluation psychométrique conduites dans votre milieu de travail réalisez-vous par rapport aux autres professionnels de ce milieu?</p> <p><i>Conditions :</i> <i>Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)</i></p> <p><i>Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)</i></p>	Une minorité des activités d'évaluation psychométrique	1
	La moitié des activités d'évaluation psychométrique	2
	La majorité des activités d'évaluation psychométrique	3
	Toutes les activités d'évaluation psychométrique	4

Section 2 : pratiques liées au projet de loi 21

Depuis son entrée en vigueur en 2012, la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (projet de loi 21) a redéfini les champs d'exercice des professionnels du domaine et a attribué des activités d'évaluation réservées aux professionnels qualifiés. Les questions qui suivent portent sur l'exercice des activités d'évaluation réservées et les changements engendrés par ce projet de loi.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Question 5 : En moyenne, à quelle fréquence exercez-vous (de façon autonome ou en collaboration avec d'autres professionnels) les activités d'évaluation réservées par le Code des professions du Québec depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012?						
	Jamais	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Évaluer le fonctionnement psychologique et mental d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité.	1	2	3	4	5	6
Évaluer les troubles mentaux.	1	2	3	4	5	6
Évaluer le retard mental.	1	2	3	4	5	6
Évaluer les troubles neuropsychologiques.	1	2	3	4	5	6
Évaluer un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal en application de la Loi	1	2	3	4	5	6

sur le système de justice pénale pour les adolescents.						
Évaluer une personne en matière de garde d'enfants et de droits d'accès.	1	2	3	4	5	6
Évaluer une personne qui veut adopter un enfant.	1	2	3	4	5	6
Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.	1	2	3	4	5	6
Évaluer un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement dans le but de déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins.	1	2	3	4	5	6

Question 6 : Dans le cadre de votre pratique professionnelle, quelle proportion des activités réservées par le projet de loi 21 est réalisée de façon autonome et en collaboration avec d'autres professionnels? Indiquez le pourcentage attribué à chacune de ces	<p>Exercice des activités réservées de façon autonome _____ %</p> <p>Exercice des activités réservées en collaboration avec d'autres professionnels _____ %</p>
--	---

modalités. La somme doit être égale à 100 %	
<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à Q5 (exercice des activités d'évaluation réservées par le projet de loi 21)</i>	

Question 7 : À quel point vous sentez-vous compétent(e) à exercer les activités d'évaluation réservées par le projet de loi 21?					
	Pas du tout compétent(e)	Peu compétent(e)	Plus ou moins compétent(e)	Plutôt compétent (e)	Très compétent (e)
Évaluer le fonctionnement psychologique et mental d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité.	1	2	3	4	5
Évaluer les troubles mentaux.	1	2	3	4	5
Évaluer le retard mental.	1	2	3	4	5
Évaluer les troubles neuropsychologiques.	1	2	3	4	5
Évaluer un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal en application de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents.	1	2	3	4	5
Évaluer une personne en matière de garde d'enfants et de droits d'accès.	1	2	3	4	5

Évaluer une personne qui veut adopter un enfant.	1	2	3	4	5
Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.	1	2	3	4	5
Évaluer un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement dans le but de déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins.	1	2	3	4	5

Question 8 : Depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012, à quelle fréquence avez-vous assisté à une formation continue portant sur les activités d'évaluation réservées?					
	Jamais	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois ou plus
Évaluer le fonctionnement psychologique et mental d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un professionnel habilité.	1	2	3	4	5
Évaluer les troubles mentaux.	1	2	3	4	5

Évaluer le retard mental.	1	2	3	4	5
Évaluer les troubles neuropsychologiques.	1	2	3	4	5
Évaluer un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal en application de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents.	1	2	3	4	5
Évaluer une personne en matière de garde d'enfants et de droits d'accès.	1	2	3	4	5
Évaluer une personne qui veut adopter un enfant.	1	2	3	4	5
Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.	1	2	3	4	5
Évaluer un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement dans le but de déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins.	1	2	3	4	5

Question 9 : Depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012, quels moyens avez-vous utilisés pour vous informer quant aux activités d'évaluation réservées? Cochez tous les choix qui s'appliquent.	Lecture du Guide explicatif portant sur l'application des dispositions du projet de loi 21	
	Demande d'information complémentaire auprès de mon ordre professionnel	[]
	Discussion avec d'autres professionnels du domaine	[]
	Discussion avec mon employeur	[]
	Participation à l'activité (en ligne) de sensibilisation au projet de loi 21 du Ministère de la Santé et des Services sociaux	[]
	Participation à des formations ou conférences	[]
	Aucun de ces moyens	[]
	Autre (Précisez) _____	[]

Question 10 : Depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012, dans quelle mesure considérez-vous que celui-ci a engendré des changements dans votre pratique professionnelle?	Aucun changement	1	PàQ12
	Changements peu importants	2	
	Changements moyennement importants	3	
	Changements très importants	4	
	Je ne suis pas familier(ère) avec le projet de loi 21/Je ne suis pas en mesure d'évaluer les changements engendrés par le projet de loi 21	9	PàQ12

Question 11 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes concernant des changements potentiellement attribuables au projet de loi 21 depuis son entrée en vigueur en 2012?					
Depuis l'entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21 en 2012, ...					
<i>Condition : Réponse différente de « Aucun changement » ou « Je ne suis pas familier(ère) avec le projet de loi 21/Je ne suis pas en mesure d'évaluer les changements engendrés par le projet de loi 21 » à la Q10 (présence de changements attribuables au projet de loi 21)</i>					
	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
J'exerce de nouvelles activités d'évaluation	1	2	3	4	5
J'utilise de nouveaux outils d'évaluation	1	2	3	4	5

J'utilise de nouveaux instruments psychométriques	1	2	3	4	5
J'ai de nouvelles opportunités de collaboration avec d'autres professionnels dans l'exercice de certaines activités d'évaluation	1	2	3	4	5
Je pratique des activités d'évaluation auprès de nouvelles clientèles	1	2	3	4	5
La façon dont je structure le processus d'évaluation est différente	1	2	3	4	5

Section 3 : motifs d'utilisation et perceptions relatives à l'évaluation psychométrique.

<p>Question 12 : Voici une liste de facteurs associés à l'utilisation des instruments psychométriques. Dans quelle mesure les éléments suivants motivent-ils votre utilisation d'instruments psychométriques?</p> <p><i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)</i> <i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)</i></p>					
	Pas du tout	Un peu	Modérément	Considérablement	Extrêmement
Objectivité de la mesure	1	2	3	4	5
Amélioration de la qualité des décisions	1	2	3	4	5
Amélioration de la qualité de l'alliance de travail/alliance thérapeutique	1	2	3	4	5
Amélioration de la profondeur des entrevues quant aux thèmes abordés	1	2	3	4	5
Amélioration de la communication	1	2	3	4	5
Amélioration de la connaissance de la personne évaluée	1	2	3	4	5
Économie de temps par rapport à d'autres méthodes d'évaluation	1	2	3	4	5
Économie d'argent par rapport à d'autres méthodes d'évaluation	1	2	3	4	5
Recueil d'informations inaccessibles autrement	1	2	3	4	5
Indispensables à certaines démarches d'évaluation	1	2	3	4	5
La personne évaluée s'attend à ce que je lui administre des instruments psychométriques	1	2	3	4	5

Mon employeur s'attend à ce que j'administre des instruments psychométriques	1	2	3	4	5
L'organisme/client externe qui demande l'évaluation s'attend à ce que j'administre des instruments psychométriques	1	2	3	4	5

Question 13 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes à l'égard de l'évaluation psychométrique?					
	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
L'évaluation psychométrique est une méthode de collecte d'informations facilitant la prise de décision.	1	2	3	4	5
L'évaluation psychométrique est une méthode de collecte d'informations facilitant la communication entre professionnels.	1	2	3	4	5
L'évaluation psychométrique est une intervention visant une meilleure connaissance de soi chez la personne évaluée.	1	2	3	4	5
L'évaluation psychométrique est une intervention visant un changement chez la personne évaluée.	1	2	3	4	5
Les objectifs d'évaluation devraient être formulés de	1	2	3	4	5

façon indépendante par la personne évaluatrice.					
La personne évaluée devrait participer à la formulation d'objectifs d'évaluation personnalisés.	1	2	3	4	5
Les résultats des instruments psychométriques devraient être interprétés de façon indépendante par la personne évaluatrice.	1	2	3	4	5
La personne évaluée devrait être impliquée dans l'interprétation des résultats des instruments psychométriques.	1	2	3	4	5
Une approche objective, structurée et détachée est requise de la part de la personne évaluatrice tout au long du processus d'évaluation psychométrique.	1	2	3	4	5
Un rôle actif et d'influence est favorisé chez la personne évaluatrice tout au long du processus d'évaluation psychométrique.	1	2	3	4	5
Les résultats des instruments psychométriques et la prise de décision sont centraux au processus d'évaluation psychométrique.	1	2	3	4	5
Les processus se déroulant entre la personne évaluée et la personne évaluatrice ainsi que leur expérience subjective sont centraux au processus d'évaluation psychométrique.	1	2	3	4	5

La valeur des instruments psychométriques relève essentiellement de leurs propriétés statistiques : fidélité, validité et capacité prédictive.	1	2	3	4	5
La valeur des instruments psychométriques relève essentiellement de leur capacité à faciliter le dialogue avec la personne évaluée.	1	2	3	4	5
La valeur des instruments psychométriques relève essentiellement de leur capacité à faciliter l'accès à l'expérience subjective de la personne évaluée.	1	2	3	4	5

Question 14 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes concernant l'utilité des instruments psychométriques dans votre pratique professionnelle?

Dans ma pratique professionnelle...

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Les instruments psychométriques contribuent à la collecte d'informations utiles sur la personne évaluée.	1	2	3	4	5
Les instruments psychométriques facilitent la communication entre professionnels.	1	2	3	4	5
Les instruments psychométriques contribuent à la prise de décision.	1	2	3	4	5

Les instruments psychométriques contribuent à des changements chez la personne évaluée.	1	2	3	4	5
Les instruments psychométriques contribuent à l'atteinte des objectifs visés.	1	2	3	4	5

Section 4 : modalités d'utilisation des instruments psychométriques privilégiées dans votre pratique professionnelle.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

<p>Question 15 : Dans le cadre de votre pratique professionnelle, approximativement quelle proportion de vos évaluations psychométriques est réalisée individuellement et en groupe? Indiquez le pourcentage attribué à chacune de ces modalités d'administration. La somme doit être égale à 100 %</p>	<p>Évaluation individuelle _____ % Évaluation en groupe _____ %</p> <p><i>PàQ17 si la proportion d'évaluation en groupe est égale à 0 %</i></p>
---	--

<p>Question 16 : Suite à l'administration d'un instrument psychométrique en groupe, à quelle fréquence faites-vous appel aux modalités d'interprétation suivantes?</p> <p><i>Condition : Réponse > 0 % à Q15 (évaluation en groupe)</i></p>						
	Jamais	Environ 25 % du temps	Environ 50 % du temps	Environ 75 % du temps	Toujours	Ne s'applique pas
Interprétation des résultats en groupe	1	2	3	4	5	9
Interprétation individualisée des résultats lors de rencontres avec chacune des personnes évaluées	1	2	3	4	5	9
Offre d'une rencontre individuelle pour l'interprétation au besoin	1	2	3	4	5	9

Question 17 : En moyenne, à quelle fréquence utilisez-vous des instruments psychométriques en format papier-crayon, informatisés (de type logiciel non disponibles à distance) et en ligne (disponibles à distance)?						
	Jamais	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Instruments en format papier-crayon	1	2	3	4	5	6
Instruments informatisés	1	2	3	4	5	6
Instruments en ligne	1	2	3	4	5	6

<p>Question 18 : Approximativement quelle proportion des instruments psychométriques que vous utilisez dans votre pratique sont des instruments en format papier-crayon comparativement aux instruments informatisés (de type logiciel non disponibles à distance) et en ligne (disponibles à distance)? Indiquez le pourcentage attribué à chacun de ces types d'instruments. La somme doit être égale à 100 %.</p> <p><i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à Q17 (utilisation des instruments papier crayon, informatisés ou en ligne)</i></p>	<p>Instruments en format papier-crayon _____ %</p> <p>Instruments informatisés _____ %</p> <p>Instruments en ligne _____ %</p>
---	--

Question 19 : Suite à l'utilisation d'un instrument psychométrique informatisé ou en ligne, comment utilisez-vous le rapport d'interprétation informatisée fourni par l'éditeur dans le cadre de la transmission des résultats?	<p>J'utilise généralement le rapport d'interprétation informatisée de façon exclusive</p> <p>Je contextualise généralement le rapport d'interprétation informatisée en tenant compte des particularités de la personne évaluée et du contexte de passation de l'instrument psychométrique</p>	<p>1</p> <p>2</p>
---	---	-------------------

Condition : Réponse différente de « Jamais » à Q17 (utilisation d'instruments psychométriques informatisés ou en ligne)	Je n'utilise pas les rapports d'interprétation informatisée	3
---	---	---

Section 5 : caractéristiques évaluées et les principaux instruments utilisés.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

Question 20 : Lorsque vous procédez à l'évaluation psychométrique dans le cadre de votre pratique professionnelle, quelles sont les caractéristiques (p. ex. : personnalité) que vous évaluez le plus souvent à l'aide d'instruments psychométriques? Nommez jusqu'à cinq caractéristiques.	Principale caractéristique évaluée #1 _____ Principale caractéristique évaluée #2 _____ Principale caractéristique évaluée #3 _____ Principale caractéristique évaluée #4 _____ Principale caractéristique évaluée #5 _____
---	---

Question 21 : En moyenne, à quelle fréquence évaluez-vous chacune des caractéristiques que vous avez mentionnées dans la question précédente?					
<i>Condition d'affichage de chaque sous-question du tableau en fonction des réponses fournies à la Q20</i>					
	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Principale caractéristique évaluée #1	1	2	3	4	5
Principale caractéristique évaluée #2	1	2	3	4	5
Principale caractéristique évaluée #3	1	2	3	4	5
Principale caractéristique évaluée #4	1	2	3	4	5
Principale caractéristique évaluée #5	1	2	3	4	5

Question 22 : Lorsque vous procédez à l'évaluation psychométrique dans le cadre de votre pratique professionnelle, quels sont les instruments psychométriques que vous utilisez le plus souvent? Nommez jusqu'à cinq instruments psychométriques.	Principal instrument utilisé #1 _____ Principal instrument utilisé #2 _____ Principal instrument utilisé #3 _____ Principal instrument utilisé #4 _____ Principal instrument utilisé #5 _____
---	---

Question 23 : En moyenne, à quelle fréquence utilisez-vous chacun des instruments psychométriques que vous avez mentionnés dans la question précédente?					
<i>Condition d'affichage de chaque sous-question du tableau en fonction des réponses fournies à la Q22</i>					
	1 à quelques fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	4 à 6 fois par semaine	7 fois ou plus par semaine
Principal instrument utilisé #1	1	2	3	4	5
Principal instrument utilisé #2	1	2	3	4	5
Principal instrument utilisé #3	1	2	3	4	5
Principal instrument utilisé #4	1	2	3	4	5
Principal instrument utilisé #5	1	2	3	4	5

Section 6 : critères de sélection des instruments psychométriques et sources d'information.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

<p>Question 24 : Lorsque vous avez à choisir entre deux instruments psychométriques, quels sont les principaux critères qui guident votre choix? Indiquez les 5 critères les plus importants.</p>	<p>Disponibilité dans le milieu de travail []</p> <p>Disponibilité en français []</p> <p>Adapté aux caractéristiques des personnes évaluées []</p> <p>Répond le plus au besoin du client []</p> <p>Par habitude d'utilisation []</p> <p>Durée de passation courte []</p> <p>Facilité d'utilisation (administration, compilation et interprétation) []</p> <p>Approche théorique sous-jacente []</p> <p>Qualité des normes []</p> <p>Présence de normes québécoises []</p> <p>Bonnes propriétés psychométriques (fidélité et validité) []</p> <p>Exhaustivité de la mesure []</p> <p>Réputation de l'instrument []</p> <p>Durée d'existence de l'instrument []</p> <p>Possibilité de suivre une formation []</p> <p>Compétence à l'administrer et à l'interpréter []</p> <p>Coût de l'instrument []</p> <p>Autre (Précisez) _____ []</p>	
<p>Question 25 : Lorsque vous recherchez de l'information sur un instrument psychométrique donné, laquelle des sources suivantes privilégiez-vous?</p>	<p>Répertoires/recueils d'instruments et comptes-rendus critiques</p> <p>Ouvrages consacrés à un instrument particulier, incluant les manuels de test</p> <p>Manuels de psychométrie</p> <p>Revue scientifique</p> <p>Mémoires et thèses</p> <p>Catalogues d'éditeurs</p> <p>Collègues utilisateurs d'instruments psychométriques</p> <p>Ateliers de formation</p> <p>Autre (Précisez) _____</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p>

Section 7 : normes de pratique en matière d'évaluation psychométrique

Les prochaines questions portent sur les normes de pratique en matière d'évaluation psychométrique. L'objectif n'est pas d'évaluer votre pratique, mais bien de vous permettre de porter un regard sur celle-ci. À ce sujet, nous tenons à vous rappeler que toutes vos réponses seront traitées de manière confidentielle. Seuls les résultats globaux seront analysés et présentés auprès de la communauté scientifique et professionnelle.

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)

Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)

Question 26 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique, à quelle fréquence suivez-vous la procédure d'administration telle qu'indiquée dans le manuel?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 27 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique protégé par des droits d'auteurs, à quelle fréquence vous arrive-t-il d'utiliser des photocopies des feuilles-réponses sans autorisation?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 28 : À quelle fréquence vous arrive-t-il de permettre à la personne évaluée d'apporter le format papier-crayon d'un test ou d'un questionnaire psychométrique à la maison pour y répondre? <i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q17 (utilisation d'instruments psychométriques en format papier-crayon)</i>	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 29 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique en format papier-crayon, à quelle fréquence la personne évaluée y répond-elle en votre présence?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5

<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q17 (utilisation d'instruments psychométriques en format papier-crayon)</i>		
Question 30 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique informatisé (de type logiciel non disponible à distance), à quelle fréquence la personne évaluée y répond-elle en votre présence?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q17 (utilisation d'instruments psychométriques informatisés)</i>		
Question 31 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique en ligne (disponible à distance), à quelle fréquence la personne évaluée y répond-elle en votre présence?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q17 (utilisation d'instruments psychométriques en ligne)</i>		
Question 32 : Lorsque vous administrez un instrument psychométrique, à quelle fréquence produisez-vous un rapport d'évaluation écrit (que ce soit pour le transmettre au client/à la personne évaluée ou pour le conserver dans vos dossiers)?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 33 : Lorsque vous communiquez les résultats d'une évaluation psychométrique, à quelle fréquence les accompagnez-vous d'une interprétation?	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps Toujours	1 2 3 4 5
Question 34 : Lorsque vous transmettez les résultats d'une évaluation psychométrique à une tierce personne (p. ex. : employeur, directeur d'école, etc.), à	Jamais Environ 25 % du temps Environ 50 % du temps Environ 75 % du temps	1 2 3 4

<p>quelle fréquence obtenez-vous le consentement écrit de la personne évaluée?</p>	<p>Toujours Ne s'applique pas</p>	<p>5 9</p>
--	---------------------------------------	----------------

Section 8 : formation suivie en évaluation psychométrique.

Question 35 : Dans le cadre de votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant sur la psychométrie, l'évaluation psychométrique, l'utilisation de tests et questionnaires ou la mesure et l'évaluation?	Oui	1
	Non	2

Question 36 : Sur une échelle de 1 à 5, indiquez à quel point vous êtes satisfait(e) de la qualité de la formation universitaire que vous avez reçue en évaluation psychométrique.						
<i>Condition : Réponse différente de « Non » à la Q35 (formation universitaire en évaluation psychométrique)</i>						
Pas du tout satisfait(e)	1	2	3	4	5	Très satisfait(e)

Question 37 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes?					
Ma formation universitaire en évaluation psychométrique...					
<i>Condition : Réponse différente de « Non » à la Q35 (formation universitaire en évaluation psychométrique)</i>					
	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
M'a suffisamment bien préparé(e) à l'application des concepts théoriques de base en évaluation psychométrique (fidélité, validité et normes)	1	2	3	4	5
M'a suffisamment bien préparé(e) au choix et à l'évaluation des instruments psychométriques	1	2	3	4	5
M'a suffisamment bien préparé(e) à l'administration des	1	2	3	4	5

instruments psychométriques					
M'a suffisamment bien préparé(e) à la compilation des scores aux instruments psychométriques	1	2	3	4	5
M'a suffisamment bien préparé(e) à l'interprétation des résultats des instruments psychométriques	1	2	3	4	5
M'a suffisamment bien préparé(e) à la communication des résultats des instruments psychométriques	1	2	3	4	5
Comportait un nombre d'heures suffisant	1	2	3	4	5
Était suffisamment appliquée	1	2	3	4	5
Portait sur une diversité suffisante d'instruments psychométriques	1	2	3	4	5
Portait sur des instruments psychométriques pertinents pour ma pratique	1	2	3	4	5
Proposait une étude suffisamment approfondie des instruments psychométriques couverts	1	2	3	4	5
Comportait une supervision directe sur la passation et l'interprétation des instruments psychométriques	1	2	3	4	5

*Question 38 : Concernant votre profession, quelles sont les améliorations qui devraient être apportées à la formation universitaire en évaluation psychométrique des psychologues?

Question 39 : Au cours des 12 derniers mois, combien d'heures de formation continue en évaluation psychométrique avez-vous cumulées? (À titre d'information, 1 crédit universitaire correspond généralement à 15 heures de formation continue.)_heure(s)
---	----------------

Condition pour les questions 40-42 : Réponse > 0 à la Q39 (nombre d'heures de formation continue en évaluation psychométrique)

Question 40 : Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence avez-vous participé à une activité de formation continue en évaluation psychométrique portant sur les thèmes suivants?				
	Jamais	1 fois	2 fois	3 fois ou plus
Utilisation d'un instrument psychométrique spécifique	1	2	3	4
Évaluation d'une problématique spécifique	1	2	3	4
Évaluation d'une clientèle spécifique	1	2	3	4
Autres formations en évaluation psychométrique	1	2	3	4

Question 41 : Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence les activités de formation continue en évaluation psychométrique que vous avez suivies provenaient des sources suivantes?				
	Jamais	1 fois	2 fois	3 fois ou plus
Atelier de colloque ou congrès	1	2	3	4
Formation créditée (universitaire)	1	2	3	4
Supervision professionnelle	1	2	3	4
Formation offerte par l'intermédiaire de mon employeur	1	2	3	4
Formation offerte par mon ordre professionnel	1	2	3	4
Formation offerte au privé	1	2	3	4
Autres sources	1	2	3	4

Question 42 : À quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes?

De manière générale, l'ensemble des activités de formation continue en évaluation psychométrique que j'ai suivie au cours des 12 derniers mois...

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Portait sur des thèmes pertinents pour ma pratique	1	2	3	4	5
Était suffisamment approfondi	1	2	3	4	5
Était suffisamment appliqué	1	2	3	4	5
Proposait un regard critique sur l'évaluation psychométrique	1	2	3	4	5
A contribué à l'amélioration de mes pratiques professionnelles	1	2	3	4	5

*Question 43 : Selon vous, quelles sont les améliorations qui devraient être apportées à l'offre de formation continue en évaluation psychométrique au Québec?

Section 9 : profil sociodémographique.

<p>Question 44 : En plus d'être membre de l'Ordre des psychologues du Québec, appartenez-vous à l'un des ordres professionnels suivants? Cochez tous les choix qui s'appliquent.</p>	<p>Aucun autre <input type="checkbox"/></p> <p>Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec <input type="checkbox"/></p> <p>Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec <input type="checkbox"/></p> <p>Collège des médecins du Québec <input type="checkbox"/></p> <p>Autre (Précisez) _____ <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
<p>Question 45 : Dans quel milieu travaillez-vous principalement? Cochez tous les choix qui s'appliquent.</p>	<p>Éducation <input type="checkbox"/></p> <p>Réadaptation <input type="checkbox"/></p> <p>Santé et services sociaux <input type="checkbox"/></p> <p>Organisme communautaire <input type="checkbox"/></p> <p>Fonction publique <input type="checkbox"/></p> <p>Entreprise <input type="checkbox"/></p> <p>Pratique privée (exclusivement) <input type="checkbox"/></p> <p>Autre (Précisez) _____ <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
<p>Question 46 : Dans quel secteur de pratique intervenez-vous principalement?</p>	<p>Psychologie clinique</p> <p>Psychologie de la santé</p> <p>Expertise psycholégale</p> <p>Psychologie scolaire</p> <p>Psychologie du travail et des organisations</p> <p>Neuropsychologie</p> <p>Psychologie sociale et communautaire</p> <p>Enseignement et la recherche</p> <p>Médiation familiale</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p>
<p>Question 47 : Dans quelle région du Québec, réalisez-vous la majeure partie de vos activités professionnelles?</p>	<p>Bas-St-Laurent</p> <p>Saguenay-Lac-Saint-Jean</p> <p>Québec</p> <p>Mauricie</p> <p>Estrie</p> <p>Montréal</p> <p>Outaouais</p> <p>Abitibi-Témiscamingue</p> <p>Côte-Nord</p> <p>Nord-du-Québec</p> <p>Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine</p> <p>Chaudière-Appalaches</p> <p>Laval</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p>

	Lanaudière Laurentides Montérégie Centre-du-Québec Hors-Québec	14 15 16 17 18
Question 48 : Auprès de quel type de clientèle intervenez-vous principalement? Cochez tous les choix qui s'appliquent.	Enfants (0-12 ans) Adolescents (13-17 ans) Adultes (18-59 ans) Adultes (60 ans et plus) Groupes Familles et parents Couples Organisations et entreprises	[] [] [] [] [] [] [] []
Question 49 : Votre clientèle principale présente-t-elle des caractéristiques particulières? Si oui, indiquez lesquelles. Cochez tous les choix qui s'appliquent.	Aucune caractéristique particulière Troubles du développement Troubles d'apprentissage Déficience intellectuelle Problèmes de santé mentale Troubles de comportement Troubles d'adaptation Handicaps physiques ou sensoriels Communautés culturelles et ethniques Autre (Précisez) _____	[] [] [] [] [] [] [] [] [] []
Question 50 : Combien d'années d'expérience en tant que psychologue avez-vous cumulées jusqu'à maintenant?	Moins d'un an 1-5 ans 6-10 ans 11-15 ans 16-20 ans 21-25 ans 26-30 ans Plus de 30 ans	1 2 3 4 5 6 7 8
Question 51 : Depuis combien d'années pratiquez-vous l'évaluation psychométrique dans le cadre de votre travail?	Moins d'un an 1-5 ans 6-10 ans 11-15 ans 16-20 ans	1 2 3 4 5

<i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q1 (fréquence d'évaluation formelle)</i> <i>Condition : Réponse différente de « Jamais » à la Q2 (utilisation des instruments psychométriques)</i>	21-25 ans	6
	26-30 ans	7
	Plus de 30 ans	8
Question 52 : Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu?	Maîtrise professionnelle de 2 ^e cycle 1 Maîtrise de 2 ^e cycle en recherche 2 Maîtrise de 2 ^e cycle en recherche/intervention 3 Doctorat professionnel de 3 ^e cycle (p. ex. : Psy.D., D.Psy.) 4 Doctorat de 3 ^e cycle en recherche (Ph.D.) 5 Doctorat de 3 ^e cycle en recherche/intervention (p. ex. : Psy.D./Ph.D., Ph.D. R/I) 6 Autre (Précisez) _____ 7	
Question 53 : Quelle est votre principale langue de travail?	Français 1 Anglais 2 Autre (Précisez) _____ 3	
Question 54 : Y a-t-il une autre langue que vous parlez régulièrement au travail?	Aucune autre 1 Français 2 Anglais 3 Autre (Précisez) _____ 4	
Question 55 : Quelle est votre année de naissance?19 ____	
Question 56 : Quel est votre sexe?	Femme 1 Homme 2	

Section 10 : Commentaires et adresse courriel

En terminant...

<p>*Question 57 : Avez-vous des commentaires à faire à l'équipe de recherche au sujet de ce sondage?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>*Question 58 : Acceptez-vous que nous vous contactions directement à des fins de suivi de la présente recherche ou dans le cadre d'autres projets de recherche en lien avec les pratiques d'évaluation psychométrique? Si oui, indiquez l'adresse courriel à laquelle nous pouvons vous rejoindre.</p> <p><i>Nous vous rappelons que la confidentialité de l'ensemble de vos réponses ainsi que de votre adresse courriel sera assurée par l'utilisation d'un serveur et d'une base de données protégés par mot de passe et seulement accessibles par l'équipe de recherche. Enfin, les données seront traitées de manière entièrement anonyme et seuls les résultats globaux seront analysés et diffusés.</i></p>	<hr/>
<p>*Question 59 : Votre participation à la présente recherche vous rend éligible pour le tirage au sort d'un iPad Air 2 (64 Go). Si vous désirez participer à ce tirage, indiquez l'adresse courriel à laquelle nous pouvons vous rejoindre.</p>	<hr/>

Vous venez de compléter le questionnaire du projet Sondage sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec. Votre participation est grandement appréciée. Merci!

Il est prévu que les résultats de ce sondage soient présentés sous forme de communications et d'articles destinés à la communauté professionnelle et scientifique.

Pour toutes questions relatives à ce sondage, vous pouvez communiquer avec Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o., par courriel à Sabrina.Dorceus@USherbrooke.ca

*Sabrina Dorceus, M.Sc., c.o., doctorante
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke*

ANNEXE B

COURRIELS D'INVITATION

Sondage sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec

Madame, Monsieur,

Dans le but de mieux connaître les pratiques d'évaluation en lien avec l'utilisation d'instruments psychométriques (instruments de mesure standardisés et objectifs) des professionnelles et professionnels qualifiés du domaine de la santé mentale et des relations humaines au Québec ainsi que leurs besoins en matière de formation en psychométrie, **nous vous invitons à répondre à un questionnaire** d'une durée maximale de 30 minutes dans le cadre d'une thèse doctorale menée par une équipe de recherche de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

IMPORTANT : Même si vous n'utilisez pas d'instruments psychométriques dans votre pratique régulière, votre participation est également sollicitée et essentielle pour la réussite de cette étude.

Les données recueillies resteront entièrement confidentielles. Il est simplement prévu que vous répondiez à une série de questions et indiquiez des renseignements généraux concernant vos pratiques professionnelles.

En participant à cette recherche, vous aurez l'occasion de :

- Participer à l'avancement des pratiques professionnelles des conseillers et conseillères d'orientation;
- Réfléchir à vos propres pratiques professionnelles en matière d'évaluation psychométrique;
- Poser un regard critique sur la formation des conseillers et conseillères d'orientation en évaluation psychométrique;
- Communiquer vos besoins en matière de formation en évaluation psychométrique.

En guise de reconnaissance, votre participation à cette recherche vous donnera la chance de participer au **tirage au sort d'un iPad Air 2 (64 Go)**.

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration et vous prions de répondre au questionnaire **au plus tard le 20 décembre 2016**.

Pour toutes questions relatives à ce sondage, vous pouvez communiquer avec Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o., par courriel à Sabruna.Dorceus@USherbrooke.ca.

Veillez suivre le lien indiqué ci-dessous pour accéder au questionnaire et au formulaire de consentement :

<http://testing.espaceweb.usherbrooke.ca/limesurvey/index.php/713238/lang-fr>

Cordialement,

Chercheuse principale : Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o., doctorante à l'Université de Sherbrooke

Équipe de direction : Yann Le Corff, Ph.D., c.o., psychothérapeute et Eric Yergeau, Ph.D., c.o., professeurs au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Yann Le Corff est également professeur en appartenance complémentaire au Département de psychiatrie de l'Université de Sherbrooke.

Collaborateur : Olivier Laverdière, Ph.D., psychologue, professeur au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Sondage sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec

Madame, Monsieur,

Dans le but de mieux connaître les pratiques d'évaluation en lien avec l'utilisation d'instruments psychométriques (instruments de mesure standardisés et objectifs) des professionnelles et professionnels qualifiés du domaine de la santé mentale et des relations humaines au Québec ainsi que leurs besoins en matière de formation en psychométrie, **nous vous invitons à répondre à un questionnaire** d'une durée maximale de 30 minutes dans le cadre d'une thèse doctorale menée par une équipe de recherche de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

IMPORTANT : Même si vous n'utilisez pas d'instruments psychométriques dans votre pratique régulière, votre participation est également sollicitée et essentielle pour la réussite de cette étude.

Les données recueillies resteront entièrement confidentielles. Il est simplement prévu que vous répondiez à une série de questions et indiquiez des renseignements généraux concernant vos pratiques professionnelles.

En participant à cette recherche, vous aurez l'occasion de :

- Participer à l'avancement des pratiques professionnelles des psychologues;
- Réfléchir à vos propres pratiques professionnelles en matière d'évaluation psychométrique;
- Poser un regard critique sur la formation des psychologues en évaluation psychométrique;
- Communiquer vos besoins en matière de formation en évaluation psychométrique.

En guise de reconnaissance, votre participation à cette recherche vous donnera la chance de participer au **tirage au sort d'un iPad Air 2 (64 Go)**.

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration et vous prions de répondre au questionnaire **au plus tard le 10 janvier 2017**.

Pour toutes questions relatives à ce sondage, vous pouvez communiquer avec Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o., par courriel à [Sabruna.Dorceus@USherbrooke.ca](mailto:Sabrina.Dorceus@USherbrooke.ca).

Veuillez suivre le lien indiqué ci-dessous pour accéder au questionnaire et au formulaire de consentement :

<http://testing.espaceweb.usherbrooke.ca/limesurvey/index.php/691292/lang-fr>

Cordialement,

Chercheuse principale : Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o., doctorante à l'Université de Sherbrooke

Équipe de direction : Yann Le Corff, Ph.D., c.o., psychothérapeute et Eric Yergeau, Ph.D., c.o., professeurs au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Yann Le Corff est également professeur en appartenance complémentaire au Département de psychiatrie de l'Université de Sherbrooke.

Collaborateur : Olivier Laverdière, Ph.D., psychologue, professeur au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Sondage sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec

Madame, Monsieur,

Dans le but de mieux connaître les pratiques d'évaluation en lien avec l'utilisation d'instruments psychométriques (instruments de mesure standardisés et objectifs) des professionnelles et professionnels qualifiés du domaine de la santé mentale et des relations humaines au Québec ainsi que leurs besoins en matière de formation en psychométrie, **nous vous invitons à répondre à un questionnaire** d'une durée maximale de 30 minutes dans le cadre d'une thèse doctorale menée par une équipe de recherche de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

IMPORTANT : Même si vous n'utilisez pas d'instruments psychométriques dans votre pratique régulière, votre participation est également sollicitée et essentielle pour la réussite de cette étude.

Les données recueillies resteront entièrement confidentielles. Il est simplement prévu que vous répondiez à une série de questions et indiquiez des renseignements généraux concernant vos pratiques professionnelles.

En participant à cette recherche, vous aurez l'occasion de :

- Participer à l'avancement des pratiques professionnelles des psychoéducateurs et psychoéducatrices;
- Réfléchir à vos propres pratiques professionnelles en matière d'évaluation psychométrique;
- Poser un regard critique sur la formation des psychoéducateurs et psychoéducatrices en évaluation psychométrique;
- Communiquer vos besoins en matière de formation en évaluation psychométrique.

En guise de reconnaissance, votre participation à cette recherche vous donnera la chance de participer au **tirage au sort d'un iPad Air 2 (64 Go)**.

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration et vous prions de répondre au questionnaire **au plus tard le 20 décembre 2016**.

Pour toutes questions relatives à ce sondage, vous pouvez communiquer avec Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o., par courriel à Sabruna.Dorceus@USherbrooke.ca.

Veuillez suivre le lien indiqué ci-dessous pour accéder au questionnaire et au formulaire de consentement :

<http://testing.espaceweb.usherbrooke.ca/limesurvey/index.php/378675/lang-fr>

Cordialement,

Chercheuse principale : Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o., doctorante à l'Université de Sherbrooke

Équipe de direction : Yann Le Corff, Ph.D., c.o., psychothérapeute et Eric Yergeau, Ph.D., c.o., professeurs au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Yann Le Corff est également professeur en appartenance complémentaire au Département de psychiatrie de l'Université de Sherbrooke.

Collaborateur : Olivier Laverdière, Ph.D., psychologue, professeur au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

ANNEXE C

COURRIELS DE RAPPEL

Sondage sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec

Madame, Monsieur,

Récemment, vous avez reçu un courriel d'invitation à participer à un **sondage portant sur les pratiques professionnelles en matière d'évaluation psychométrique** dans le cadre d'une thèse doctorale menée par une équipe de recherche du département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Sachez que votre participation est essentielle à la réussite de cette étude, et ce, même si vous n'utilisez pas d'instruments psychométriques dans votre pratique régulière.

En plus de contribuer à l'avancement des pratiques professionnelles des conseillers et conseillères d'orientation, vous courez la chance de participer au **tirage au sort d'un iPad Air 2 (64 Go)**.

Pour accéder à la **version française du sondage**, veuillez suivre le lien suivant :
<http://testing.espaceweb.usherbrooke.ca/limesurvey/index.php/713238/lang-fr>

Pour accéder à la **version anglaise du sondage**, veuillez suivre le lien suivant :
<http://testing.espaceweb.usherbrooke.ca/limesurvey/index.php/713238/lang-en>

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration et vous prions de répondre au sondage **au plus tard le 10 janvier 2017**.

Pour toutes questions relatives à ce sondage, vous pouvez communiquer avec Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o. par courriel à Sabruna.Dorceus@USherbrooke.ca.

Cordialement,

Chercheuse principale : Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o., doctorante à l'Université de Sherbrooke

Équipe de direction : Yann Le Corff, Ph.D., c.o., psychothérapeute et Eric Yergeau, Ph.D., c.o., professeurs au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Yann Le Corff est également professeur en appartenance complémentaire au Département de psychiatrie de l'Université de Sherbrooke.

Collaborateur : Olivier Laverdière, Ph.D., psychologue, professeur au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Sondage sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec

Madame, Monsieur,

Récemment, vous avez reçu un courriel d'invitation à participer à un **sondage portant sur les pratiques professionnelles en matière d'évaluation psychométrique** dans le cadre d'une thèse doctorale menée par une équipe de recherche du département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Sachez que votre participation est essentielle à la réussite de cette étude, et ce, même si vous n'utilisez pas d'instruments psychométriques dans votre pratique régulière.

En plus de contribuer à l'avancement des pratiques professionnelles des psychoéducateurs et psychoéducatrices, vous courez la chance de participer au **tirage au sort d'un iPad Air 2 (64 Go)**.

Pour accéder à la **version française du sondage**, veuillez suivre le lien suivant :

<http://testing.espaceweb.usherbrooke.ca/limesurvey/index.php/378675/lang-fr>

Pour accéder à la **version anglaise du sondage**, veuillez suivre le lien suivant :

<http://testing.espaceweb.usherbrooke.ca/limesurvey/index.php/378675/lang-en>

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration et vous prions de répondre au sondage **au plus tard le 10 janvier 2017**.

Pour toutes questions relatives à ce sondage, vous pouvez communiquer avec Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o. par courriel à Sabruna.Dorceus@USherbrooke.ca.

Cordialement,

Chercheuse principale : Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o., doctorante à l'Université de Sherbrooke

Équipe de direction : Yann Le Corff, Ph.D., c.o., psychothérapeute et Eric Yergeau, Ph.D., c.o., professeurs au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Yann Le Corff est également professeur en appartenance complémentaire au Département de psychiatrie de l'Université de Sherbrooke.

Collaborateur : Olivier Laverdière, Ph.D., psychologue, professeur au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

ANNEXE D

MESSAGES D'INVITATION TRANSMIS SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX

Sondage sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique au Québec

Vous êtes psychologue? Conseiller d'orientation? Psychoéducateur? Si oui, nous vous invitons à répondre à un questionnaire sur les pratiques québécoises d'évaluation psychométrique dans le cadre d'une étude menée par une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke. Que vous soyez des utilisateurs réguliers d'instruments psychométriques ou non, votre participation est essentielle à la réussite de cette étude. **Un iPad Air 2 (64 Go) sera tiré au sort** parmi les personnes participantes. Merci de partager et de participer en grand nombre **d'ici au 31 janvier 2017!**

Si vous êtes **psychologue**, veuillez suivre le lien suivant : <http://bit.ly/2jrXFgc>

Si vous êtes **conseiller d'orientation**, veuillez suivre le lien suivant : <http://bit.ly/2iQef8F>

Si vous êtes **psychoéducateur**, veuillez suivre le lien suivant : <http://bit.ly/2jfAcSa>

Sondage sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique au Québec

Vous êtes psychologue? Conseiller d'orientation? Psychoéducateur? Si oui, nous vous invitons à participer à une recherche sur les pratiques d'évaluation psychométrique menée par une équipe de l'U. de Sherbrooke. Votre participation est sollicitée même si vous n'utilisez pas d'instruments psychométriques. **Un iPad Air 2 (64 Go) sera tiré au sort** parmi les participants. Merci de participer et de partager!

Questionnaire pour **psychologues** : <http://bit.ly/2jrXFgc>

Questionnaire pour **c.o.** : <http://bit.ly/2iQef8F>

Questionnaire pour **psychoéd.** : <http://bit.ly/2jfAcSa>

ANNEXE E

CERTIFICAT DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE



Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Enquête sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec

Sabrina Dorceus

Étudiante, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Jeanne Koudogbo, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Sawsen Lakhali, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Nancy Lauzon, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.



Sawsen Lakhali

Substitut à la présidence

Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales

Date : 9 septembre 2016

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Sondage sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec

Chercheuse principale : Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o., Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Équipe de direction : Yann Le Corff, Ph.D., c.o., psychothérapeute et Éric Yergeau, Ph.D., c.o., Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Collaborateur : Olivier Laverdière, Ph.D., psychologue, Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke

Programme d'étude : Doctorat en éducation

Financement : Bourse d'études supérieures du Canada du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH)

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif principal de ce projet de recherche est de dresser le portrait des pratiques en lien avec l'utilisation d'instruments psychométriques (instruments de mesure standardisés et objectifs) des professionnelles et professionnels qualifiés du domaine de la santé mentale et des relations humaines au Québec.

Même si vous n'utilisez pas régulièrement d'instruments psychométriques dans votre pratique, votre participation est également sollicitée et est essentielle pour la réussite de cette recherche.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à ce court questionnaire par Internet. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit un maximum de 30 minutes. À la fin du questionnaire, vous aurez l'option de laisser ou non votre adresse courriel afin que l'équipe de recherche puisse vous contacter à des fins de suivi de la présente recherche ou dans le cadre de projets de recherche ultérieurs.

Qu'est-ce que l'équipe de recherche fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies dans le cadre de ce sondage seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. Ainsi, toutes les données permettant d'identifier les répondantes et répondants seront supprimées pour ne conserver que des numéros d'identification. Évidemment, les adresses

courriel des personnes participantes ayant consenti à être directement contactées à des fins de suivi de la présente recherche ou dans le cadre d'autres projets de recherche seront conservées sur une base de données protégée par mot de passe. Dans tous les cas, les résultats de ce sondage ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Seuls les résultats globaux seront analysés et présentés.

Les résultats de cette recherche feront l'objet d'une thèse par articles. À cet effet, il est prévu que les résultats soient diffusés dans des revues scientifiques et professionnelles. Il est également prévu que les résultats soient présentés sous forme de rapports de recherche destinés aux associations et ordres professionnels visés ainsi que de communications dans des congrès professionnels et scientifiques.

Durant la collecte de données, toutes les données des personnes participantes, incluant leurs renseignements personnels, seront conservées sous forme électronique sur un serveur sécurisé de l'Université de Sherbrooke protégé par mot de passe avant d'être transférées sur une base de données également protégée par mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès sont les membres de l'équipe de recherche. Les données seront conservées en vue d'une éventuelle étude de l'évolution des pratiques. Les données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des inconvénients mentionnés jusqu'ici, l'équipe de recherche considère que **les risques possibles sont pratiquement inexistants**. Par ailleurs, cette recherche vous permettra de porter un regard critique sur vos propres pratiques. De plus, vos commentaires et réponses nous aideront à mieux connaître les pratiques en matière d'évaluation psychométrique ainsi que les besoins au niveau de la formation initiale et continue en évaluation psychométrique.

En outre, votre participation à cette recherche vous donnera la chance de participer au **tirage au sort d'un iPad Air 2 (64 Go)** qui aura lieu quelques semaines après la fin de la collecte de données parmi toutes les personnes participantes à l'étude qui se seront inscrites au tirage en soumettant leurs adresses courriel à la fin du questionnaire en ligne. En cas de retrait d'une personne participante au projet de recherche, cette dernière ne sera plus éligible au tirage. Enfin, la chercheuse principale communiquera directement avec la personne gagnante par courriel. Le dévoilement de la personne gagnante et des personnes participantes au tirage demeurera ainsi confidentiel.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec Sabruna Dorceus, M.Sc., c.o., par courriel à [Sabruna.Dorceus@USherbrooke.ca](mailto:Sabrina.Dorceus@USherbrooke.ca).

Ce projet a été revu et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 1-800-267-8337 poste 62644, ou par courriel à ethique.ess@USherbrooke.ca.

*J'ai lu et compris le formulaire de consentement du projet **Sondage sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. En cliquant sur le bouton « **Suivant** », j'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

ANNEXE G

**MATRICE DE CORRÉLATION (*r*) ENTRE LES VARIABLES INDÉPENDANTES INTRODUITES DANS
L'ANALYSE DE RÉGRESSION MULTIPLE PORTANT SUR L'ÉCHANTILLON DE C.O.**

Variables indépendantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. Éducation	-																					
2. Employabilité	-.63*	-																				
3. Réadaptation	-.22*	.13*	-																			
4. Santé et services sociaux	-.05	-.07	.09	-																		
5. Organisme communautaire	-.17*	.01	.15*	-.02	-																	
6. Pratique privée	-.21*	.02	.06	-.06	.09	-																
7. Enfants	.15*	-.11*	-.07	.14*	-.04	-.08	-															
8. Adolescents	.50*	-.40*	-.17*	.03	-.03	-.01	.17*	-														
9. Adultes (18-59 ans)	-.41*	.36*	.14*	-.11*	.10	.22*	-.24*	-.44*	-													
10. Adultes (60 ans et plus)	-.39*	.28*	.18*	.04	.08	.08	-.10*	-.27*	.24*	-												
11. Organisations	-.15*	-.05	.07	-.03	-.06	.17*	-.07	-.17*	.08	.18*	-											
12. Troubles du développement	.23*	-.16*	.10*	.10*	.04	-.15*	-.05	.28*	-.20*	-.11*	-.15*	-										
13. Troubles d'apprentissage	.30*	-.11*	.04	.02	.07	-.21*	.08	.21*	-.08	-.19*	-.25*	.46*	-									
14. Déficience intellectuelle	.06	.03	.21*	.15*	-.02	-.09	.05	.16*	-.05	-.04	.01	.49*	.31*	-								
15. Santé mentale	.00	.07	.14*	.10*	.10	-.04	-.15*	-.04	.20*	.06	-.15*	.37*	.51*	.30*	-							
16. Troubles du comportement	.18*	-.03	.11*	.06	.03	-.09	.05	.15*	-.06	-.06	-.16*	.42*	.53*	.38*	.47*	-						
17. Troubles d'adaptation	.06	.01	.10*	.12*	.09	-.09	.05	.10	.01	.02	-.14*	.42*	.53*	.34*	.55*	.65*	-					
18. Handicaps physiques	.08	-.07	.22*	-.06	.03	.02	-.05	.13*	.01	-.02	-.08	.48*	.30*	.33*	.33*	.40*	.37*	-				
19. Communautés culturelles et ethniques	.03	.05	.03	.00	.04	-.01	-.05	.05	.10*	.05	-.07	.29*	.28*	.16*	.41*	.33*	.33*	.39*	-			

20. Heures de formation continue en psychométrie	-.04	-.02	.01	-.03	.00	.12*	.02	.04	.07	.01	.02	.08	.11*	.06	.09	.07	.12*	.04	-.05	-		
21. Approche de collecte d'informations	-.07	-.01	-.04	-.05	.01	.22*	-.01	-.05	.00	.00	.15*	-.02	-.08	-.02	-.09	-.08	-.07	-.03	-.05	.11*	-	
22. Approche thérapeutique	-.06	.03	-.01	.02	.03	.16*	-.04	.04	.07	.06	.07	.03	.09	.04	.10	-.01	.09	.08	.06	.05	.15*	-

Note. * $p < .05$.

ANNEXE H

**MATRICE DE CORRÉLATION (*r*) ENTRE LES VARIABLES INDÉPENDANTES INTRODUITES DANS
L'ANALYSE DE RÉGRESSION MULTIPLE PORTANT SUR L'ÉCHANTILLON DE PSYCHOLOGUES**

Variables indépendantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1. Éducation	-																								
2. Réadaptation	-.13*	-																							
3. Santé et services sociaux	-.55*	-.13*	-																						
4. Pratique privée	-.12	-.12	-.38*	-																					
5. Psychologie clinique	-.42*	.07	.38*	.09	-																				
6. Psychologie de la santé	-.13*	-.05	.22*	-.10	-.12	-																			
7. Expertise psycholégale	-.10	-.06	-.04	.21*	-.15*	-.04	-																		
8. Psychologie scolaire	.85*	-.19*	-.51*	-.28*	-.48*	-.11	-.13*	-																	
9. Psychologie du travail et des organisations	-.14*	-.07	-.14*	.13*	-.18*	-.04	-.05	-.16*	-																
10. Neuropsychologie	-.28*	.21*	.14*	.08	-.39*	-.09	-.11	-.36*	-.13*	-															
11. Enfants	.35*	.04	-.16*	-.12	-.23*	-.01	-.08	.37*	-.31*	.07	-														
12. Adolescents	-.09	.07	.06	.09	-.02	.04	.15*	-.09	-.19*	.14*	.48*	-													
13. Adultes (18-59 ans)	-.42*	.10	.17*	.35*	.33*	.03	.14*	-.53*	.09	.07	-.52*	-.07	-												
14. Adultes (60 ans et plus)	-.48*	.23*	.30*	.04	.30*	.03	.05	-.45*	-.06	.16*	-.51*	-.23*	.52*	-											
15. Troubles du développement	.30*	.08	-.16*	-.05	-.24*	.00	-.11	.28*	-.20*	.13*	.61*	.29*	-.27*	-.32*	-										
16. Troubles d'apprentissage	.58*	-.03	-.32*	-.14*	-.43*	.03	-.21*	.53*	-.25*	.13*	.57*	.20*	-.40*	-.50*	.65*	-									
17. Déficience intellectuelle	.47*	-.05	-.19*	-.08	-.34*	.00	-.11	.44*	-.20*	.06	.50*	.13*	-.25*	-.38*	.65*	.66*	-								
18. Santé mentale	.00	-.21*	.27*	-.15*	.13*	.00	.05	.02	-.30*	-.03	.02	.11	.03	.01	.21*	.12	.12	-							
19. Troubles de comportement	.36*	.00	-.14*	-.06	-.25*	-.05	-.04	.35*	-.26*	.08	.56*	.29*	-.29*	-.36*	.64*	.59*	.60*	.25*	-						

20. Troubles d'adaptation	.14*	-.06	.01	-.06	.08	.13*	-.17*	.16*	-.21*	-.13*	.20*	.04	-.06	-.08	.28*	.31*	.21*	.39*	.34*	-					
21. Handicaps physiques	.16*	.31*	-.14*	-.20*	-.14*	-.01	-.11	.17*	-.13*	.10	.23*	.01	-.14*	-.05	.27*	.29*	.31*	.06	.21*	.17*	-				
22. Communautés culturelles et ethniques	.27*	-.07	-.07	-.17*	-.07	-.08	-.01	.19*	-.05	-.06	.14*	-.02	-.22*	-.18*	.27*	.29*	.25*	.25*	.30*	.35*	.30*	-			
23. Heures de formation continue en psychométrie	.07	-.09	.08	.01	-.06	-.05	.35*	-.04	-.11	.02	.01	.01	.10	-.05	.07	.07	.10	.14*	.01	.00	.03	.11	-		
24. Approche de collecte d'informations	-.11	.05	.01	.10	-.13*	-.05	.16*	-.09	.15*	.10	.08	.07	.00	.01	-.01	.01	.06	-.14*	.02	-.14*	-.03	-.11	.10	-	
25. Approche thérapeutique	-.21*	.18*	.09	.03	.20*	-.11	-.17*	-.14*	.05	.03	-.08	-.06	.08	.16*	-.16*	-.19*	-.26*	-.02	-.17*	-.02	-.01	-.09	-.06	.01	-

Note. * $p < .05$.